

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

На правах рукопису

Шарненкова Тетяна Олександрівна

УДК 37.041:374

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ
(кінець ХІХ – перша третина ХХ століття)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор,
почесний академік НАПН України

Житомир – 2017

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Самоосвіта вчителя в історико-педагогічному контексті.	11
1.2. Теоретичне обґрунтування періодизації організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX ст.	26
1.3. Методологічні засади та зміст основних дефініцій дослідження.	54
Висновки до першого розділу	87
РОЗДІЛ II. СТРУКТУРНІ ТА ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ КІНЦЯ XIX – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТ.	
2.1. Основні тенденції організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці 1968–1917 рр.	90
2.2. Самоосвіта вчителя у суспільно-політичному і освітньому просторі 1917–1933 рр	139
2.3. Погляди видатних представників української педагогічної думки кінця XIX ст. – першої третини XX ст. на організацію самоосвіти вчителя.	160
Висновки до розділу II.	190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ	228

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МНО – Міністерство народної освіти

УПТ – Українське Педагогічне Товариство

ЦК ВКП (б) – Центральний комітет Всесоюдної комуністичної партії більшовиків

АПВ ЦК ВКП (б) Агітаційно-пропагандистський відділ ЦК ВКП (б)

НКО – Народний комісаріат освіти

Раднарком – Рада Народних Комісарів

Губнарпрос – Губернский отдел народного просвещения

РВНО – районний відділ народної освіти

Головполітосвіта – Головний політико-освітній комітет

Головпрофосвіта – Головний комітет професійної і спеціальної наукової освіти

ЦК СПО – Центральний комітет Спілки працівників освіти

ІНО – інститут народної освіти

ВЗІНО – Всеукраїнський заочний інститут народної освіти .

ВСТУП

Актуальність проблеми і стан її розробки. Інтенсивні глобалізаційні та інтеграційні процеси, стрімкий прогрес науки і техніки, трансформація постіндустріальної суспільної парадигми в інформаційну як провідні тенденції розвитку сучасної цивілізації зумовлюють необхідність кардинальних перетворень і в роботі вчителя. Про стратегічні та практичні напрями професійного зростання педагогів зазначено в основних нормативно-правових документах України: законах України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2002 р., 2014 р.); «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.», 1993 р.); указах Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.) та «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.); цільовій комплексній програмі «Вчитель».

У контексті зазначеного до пріоритетних завдань педагогічної теорії і практики віднесено забезпечення можливостей для саморозвитку людини та професійної адаптації фахівця в умовах трансформації суспільного устрою, формування його професійної мобільності і конкурентоспроможності, підвищення інтелектуального рівня. Їх успішне розв'язання потребує від особистості вибору стратегії неперервної освіти впродовж усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

З-поміж важливих аспектів вітчизняної історико-педагогічної спадщини на особливу увагу заслуговує дослідження організації самоосвіти вчителя в Україні кінця XIX – першої третини XX ст., що є актуальним у контексті модернізації національної системи освіти, забезпечення умов для задоволення освітніх і професійних потреб учителя. Ефективність системи організації самоосвіти забезпечується використанням історико-педагогічного досвіду окресленого періоду, що характеризувався розбудовою національної освіти, зародженням і становленням професійної самоосвіти педагога.

Деякі аспекти проблеми дослідження висвітлено в працях науковців за такими напрямками: проблема самоосвітньої діяльності вчителя в історико-педагогічному контексті (Л. Айзенберг, Я. Коменський, І. Песталоцці, М. Рубакін, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.); обґрунтування природи самоосвіти особистості (Г. Батищев, М. Каган, Л. Ніколов, П. Смірнов та ін.); самоосвіта як складова самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку (В. Зав'ялова, І. Котова, В. Слобідчиков та ін.); розвиток ідей про самоосвіту вчителя (О. Абдуліна, Н. Косенко, М. Ніколаєва та ін.); проблема формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності (Г. Гусєв, І. Колбаско, Б. Райський та ін.); самоосвіта як ефективна форма підвищення рівня кваліфікації спеціалістів (Т. Браже, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.); психологічні основи самоосвіти (О. Арет, Н. Іванов, Л. Рувінський, А. Усова, В. Шпак та ін.); сутність, структура та зміст самоосвіти (А. Громцева, О. Кочетова, П. Пшебильський та ін.); методи самоосвітньої діяльності (Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, А. Іванченко, Н. Сидорчук та ін.); обґрунтування загальнодидактичних основ самоосвіти (С. Архангельський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Щукіна та ін.); форми організації самоосвіти у сучасній педагогічній практиці (Л. Глушко, О. Демченко, М. Мізюк, Є. Нейко та ін.); громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність видатних учених, які приділяли значну увагу самоосвіті (В. Андрущенко, В. Волошина, С. Гергуль, В. Дурдуківський, Ф. Науменко, Г. Шерстюк та ін.).

На особливу увагу заслуговують дисертації, в яких висвітлено: проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття (І. Сидоренко, 2006), організації педагогічної праці вчителя народних шкіл другої половини ХІХ – початку ХХ століття (Т. Столярчук, 2006); розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (Л. Шапошнікова, 2007); педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін (М. Рогозіна, 2005); проблеми самоосвіти як інтегруючої детермінанти самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності (І. Грабовець, 2004); самоосвіту особистості як соціокультурне явище (О. Бурлука, 2005). Водночас, комплексного дослідження потребує проблема організації

самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії та практиці кінця XIX ст – першої третини XX ст. в історико-педагогічній науці.

Таким чином, актуальність окресленої проблеми, стан її наукової розробленості, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду минулого для розвитку сучасної школи в Україні зумовили вибір теми дослідження: **«Організація самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці кінця XIX – першої третини XX століття».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка з проблеми «Становлення та розвиток освіти та виховання у різні історичні періоди» (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 25. 11. 2011 р.) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології Академії педагогічних наук України (протокол № 2 від 28. 02. 2012 р.)

Мета дослідження – здійснити комплексний аналіз організації самоосвіти вчителя у педагогічній теорії і практиці кінця XIX – першої третини XX століття та обґрунтувати можливості використання прогресивних ідей у практичній діяльності сучасного педагога.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. З'ясувати суспільно-історичні умови розвитку теоретичних та практичних засад організації самоосвіти вчителя наприкінці XIX – першої третини XX століття.

2. Уточнити сутність базових понять і категорій дослідження; обґрунтувати періодизацію розвитку теорії і практики організації самоосвіти вчителя окресленого періоду.

3. Проаналізувати особливості та виявити тенденції організації самоосвіти вчителя в Україні у визначений період.

4. Дослідити внесок вітчизняних педагогів у розвиток теорії і практики самоосвіти наприкінці XIX – першої третини XX століття.

5. Окреслити можливості творчого використання прогресивних ідей вітчизняної теорії та практики в роботі сучасного педагога.

Об’єкт дослідження – вітчизняна теорія і практика педагогічної діяльності вчителя.

Предмет дослідження – зміст і тенденції організації самоосвіти вчителя наприкінці XIX – першій третині XX століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють кінець XIX – першу третину XX століття. Нижня межа визначається затвердженням міністерського Положення «До питання про спеціальні випробування по міністерству народної освіти» від 22 квітня 1868 р. як спонукального документу до організації професійної самоосвіти вчителя, а також прийняттям Державного шкільного закону від 14 травня 1869 р., в якому акцентовано увагу на організацію самоосвіти вчителів.

Верхня хронологічна межа дослідження співвідноситься з прийняттям Постанови ЦК ВКП (б) «Про покращення справи самоосвіти» (1933), вимоги якої сприяли підвищенню самоосвітнього рівня вчительства та визначали пріоритетні напрями розвитку професійної педагогічної самоосвіти.

Територіальні межі дослідження відповідають адміністративно-територіальному поділу України, а саме: кінець XIX – 1920 рік – територія Наддніпрянської України (регіони, що входили до складу Російської імперії – Правобережжя, Лівобережжя, Слобожанщина і Південна Україна); 1917–1920 роки – Українська народна республіка; 20–30-і рр. – українські землі, що входили до складу СРСР (територія УРСР).

Відповідно до поставленої мети і завдань наукового пошуку використовувався комплекс взаємопов’язаних та взаємодоповнюючих **методів**, до яких віднесено: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для вивчення стану та досвіду теорії і практики організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX століття; *історико-хронологічний* (визначення передумов та періодів організації самоосвіти вчителя в історичній послідовності); *конкретно-історичний* – для з’ясування умов розвитку теорії та практики організації самоосвіти вчителя у досліджуваний період; *історико-біографічний*, у межах якого проаналізовано та

систематизовано у хронологічній послідовності діяльність педагогів, науковців та освітян, праці яких є важливими для дослідження; *історико-ретроспективний* – з метою виявлення причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей розвитку історичних подій, виокремлення характерних особливостей та тенденцій організації самоосвіти вітчизняного вчителя.

Джерельною базою дослідження слугували науково-літературні джерела й архівні справи, а саме: нормативно-правові акти, що регулювали систему освіти (в тому числі педагогічну) в Російській імперії в другій половині XIX – першій третині XX ст. (розпорядження Міністерства Народної Освіти, циркуляри, звіти, бюлетені, протоколи тощо); архівні матеріали (документи канцелярій попечителів учбових округів, листування керівників навчальних закладів з попечителями учбових округів тощо); архівні фонди Центрального державного історичного архіву у м. Києві (фф. 707, 318), Державного архіву Київської області (фф. 144, 51, 347, 708, 112), Центрального державного архіву м. Києва (фф. 166, 182), Житомирського обласного державного архіву (фф. 183, 31, 266, 3, 2524, 2594, 2199, 773); Інститут рукопису НБУВ (ф. 114); Державного архіву Вінницької області (ф. 281); Державного архіву Харківської області (ф. 266); наративні джерела (публікації на сторінках періодичної преси зазначеного періоду та сучасні, монографії, що представляють історичні дослідження професійної діяльності вчителя).

Для пошуку наративних джерел було використано фонди: Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, науково-довідкової бібліотеки Центрального державного історичного архіву у м. Києві, бібліотеки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* у вітчизняній історико-педагогічній науці комплексно досліджено теоретичні засади і практичний досвід організації самоосвіти вчителя в Україні кінця XIX – першої третини XX століття; виокремлено періоди еволюції теорії і практики організації самоосвіти вчителя (I – 1868–1917 рр. – зародження професійної педагогічної самоосвіти як суспільного явища; II – 1917–1933 рр. – формування основ та

становлення професійної самоосвітньої діяльності); узагальнено практичний досвід та визначено провідні тенденції організації самоосвіти вчителя досліджуваного періоду;

удосконалено історико-педагогічні знання про специфіку організації самоосвіти вчителя у вітчизняній педагогічній науці;

подальшого розвитку набули ідеї вітчизняних педагогів щодо формування науково-теоретичних основ і розвитку практики самоосвіти вчителя. До наукового обігу введено маловідомі та невідомі раніше архівні матеріали, а також низка фактів, теоретичних ідей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в узагальненні матеріалів і висновків, які сприяють збагаченню історико-педагогічних знань, розширенню джерельної бази з окресленої проблеми, поглибленню змісту курсу «Історія педагогіки». Основні результати дослідження можуть використовуватися: для розробки лекцій, проведення практичних занять, читання спецкурсів і спецсемінарів з історії педагогіки у класичних і педагогічних вищих навчальних закладах; для написання спеціальних і узагальнюючих наукових праць, підручників, посібників, методичних рекомендацій; у навчально-виховному процесі освітніх закладів, що сприятиме зростанню професійного рівня вчительства, розширенню можливостей організації самоосвіти педагогів.

Публікації. Основні положення дисертаційної роботи висвітлено у 20 одноосібних публікаціях, 15 з яких – у провідних наукових фахових виданнях України, 4 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом їх оприлюднення на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме, *міжнародних*: «Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості» (Київ, 2013), «Актуальні проблеми педагогічної теорії і практики» (Москва – Воронеж 2013), міжнародних соціально-педагогічних читаннях, присвячених 125-річчю А. Макаренка (Москва, 2013), «Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського» (Коломия, 2013), міжнародному семінарі «Концептуальні основи підготовки спеціалістів: традиції та перспективи в контексті

реалій сучасної освіти» (Бар, 2013), «Освіта дорослих у контексті сталого розвитку» (Київ, 2014), «Становлення і розвиток акмеології: теоретичні і прикладні аспекти» (Житомир – Київ, 2015), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016); *всеукраїнських*: «Естетичне виховання дітей і молоді» (Житомир, 2012), «Нові технології навчання» (Київ, 2013), «Перший крок у науку» (Луганськ, 2013), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ ст.» (Суми, 2013), «Освіта дорослих у контексті порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних досліджень» (Київ – Ніжин, 2015); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І. Франка (2012–2016 роки).

Структура дослідження. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 390 позицій, з них – 52 архівні справи) та 11 додатків на 15 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 244 сторінки, основний зміст викладено на 198 сторінках. Робота містить 6 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1. САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Проблема самоосвіти в історико-педагогічному контексті

Одна з педагогічних проблем, що зберігає свою актуальність незалежно від конкретно-історичних умов і постійно перебуває у центрі уваги дослідників, – самоосвіта. Сучасний науковий інтерес до проблеми самоосвіти зумовлює потребу аналізу позитивного досвіду організації самоосвіти особистості на різних рівнях і в різні історичні періоди функціонування. Розвиток змісту, методів і технологій самоосвіти відбувався в контексті виникнення й обґрунтування ідеї неперервної освіти і самовдосконалення особистості впродовж життя, з якою пов'язувалося вирішення цілого комплексу проблем соціального, правового й організаційного стану діючої системи освіти в цілому.

Питання, пов'язані із самоосвітою вчителя, досліджувало цілий ряд науковців, мислителів з часу виникнення педагогіки як науки. Вагомий внесок у розвиток цієї проблеми здійснив А. Дістервег («Посібник для освіти німецьких вчителів» (1835); К. Ушинський («Про користь педагогічної літератури» (1857); М. Рубакін («Письма к читателям о самообразовании» (1911, 1913), «О сбережении сил и времени в деле самообразования» (1914), «Практика самообразования» (1914), «Как заниматься самообразованием» (1962); М. Корф («Наши педагогические вопросы» (1882). Порушена проблема відображена в працях Я. Коменського («Велика дидактика» (1633 –1638), Г. Сковороди («Наркіс. Розмова про те: пізнай себе» (1767), «Симфонія, названа Книга Асхань, про пізнання самого себе» (1767); Х. Алчевської («Что читать народу?» (1884–1906). «Книга взрослых» (1899 – 1900), «Передуманное и пережитое» (1912); О. Духновича («Народна педагогія» (1857), М. Пирогова («Питання життя» (1856), «Щоденник старого лікаря» 1910; Я. Чепіги «Самовиховання вчителя» (1914); С. Русової («До сучасного становища народного вчителя» (1912), «Індивідуальність учителя», «Із з'їзду вчителів» (1914);

А. Макаренка («Педагогічна поема» (1925–1935); В. Сухомлинського («Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1954) та інших.

Аналізуючи проблему самоосвіти, необхідно відзначити, що ідеї саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти своїм корінням сягають в глибоку давнину. Погляд на людину, яка навчається протягом всього життя, можна знайти вже в працях античних авторів. На ідеї про те, що людина повинна навчатися та самовдосконалюватися завжди, побудовані моральні закони в Біблії, Корані, Хадісах, які визначають всю історію людської цивілізації [65; 75; 140].

Ще Марк Аврелій (121–180 рр.) у філософському творі «Наодинці з собою» закликав до морального вдосконалення та всебічної освіти. Він вважав, що людина повинна мати дозвілля щоб навчатися чогось хорошого, а не поневірятися без мети [3, с. 32, 47, 48].

Аналіз самоосвіти особистості у історичному контексті показав, що на різних етапах суспільного розвитку формувалися і домінували різноманітні технології, стратегії і моделі самоосвіти особистості. Становлення технологій відбувається ще в доцивілізаційний період. У цей період зародились комунікативна технологія як аспект міжособистісних відносин і технологія самоосвітнього читання як читання тексту природної реальності. У класичний та некласичний період ці технології набувають розвитку завдяки зародженню писемності і, надалі, книгодрукуванню. У постнекласичний період розвиток і трансформація технологій самоосвіти особистості відбувається завдяки комп'ютерним технологіям і телекомунікаціям. Розвиток культури спричинив становлення та розвиток стратегій самоосвіти. У доцивілізаційний період з'явилась колективоцентрична стратегія, в культурі доіндустріальної цивілізації – релігійна, культуроцентрична і антропоцентрична, в культурі індустріальної – техноцентрична, екоцентрична, соціоцентрична, в культурі постіндустріальної – індивідоцентрична (Додаток А).

Відповідно у кожному історичному періоді розвитку суспільства змінювалась мотивація і мета, способи та засоби самоосвіти особистості, що впливало на масштаби і різноманітність цього виду діяльності (Додаток Б).

Розвиток стратегій вплинув на диференціацію моделей самоосвіти особистості за духовними, класовими, статусними, соціально-економічними, професійними, кваліфікаційними і іншими соціокультурними характеристиками (Додаток В).

Варто зазначити, що як процес постійного поповнення й оновлення знань, самоосвіта розвинулася в кінці XIX – на початку XX ст., а як методологічний принцип побудови освіти – у 70-х роках XX століття [75, с. 10]. Із 70-х років XX ст. ідея самоосвіти особистості упродовж життя переростає в цілісну педагогічну концепцію, а на рубежі XX і XXI століть посилюється її самоосвітній компонент у вигляді самовдосконалення і самотворення особистості в професійній діяльності.

Нові комунікативні технології, мережа інтернету значно розширила інформаційний потенціал людства. Самоосвіта особистості на сучасному етапі набуває більш осмислених та раціонально організованих форм, що перетворюють діяльність в інноваційний творчий процес.

Таким чином, можна встановити наступний зв'язок: сутність і форми самоосвіти особистості мають історичний характер, вони залежать від історичних, економічних, політичних і соціальних чинників, що характеризують визначений історичний період у розвитку суспільства, і визначаються логікою розвитку освіти в цілому.

Аналіз різних підходів до дослідження самоосвітньої діяльності дає можливість виділити три найбільш загальних напрями, в межах яких це питання розглядається впродовж значного проміжку часу.

Основоположниками *першого* з вказаних напрямів – *гуманістичного* – прийнято вважати давньогрецьких учених (Геракліта, Сократа, Демокріта), які виходили з того, що розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей – шляхом самопізнання [47, с. 84–88]. Пізніше ці положення були розвинені у працях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, Томмазо Кампанелі.

Розглянемо найбільш яскравих представників цього напрямку.

Грунтовні педагогічні ідеї висловлював у своїх творах філософ Стародавньої Греції *Геракліт* (535–475 рр. до н. е.), а саме: про необхідність пізнавати сутність,

про розум як знаряддя пізнання, про здатність людей до навчання та про те, що «всім людям властиво пізнавати самих себе» [13, с. 27]. Звідси він зробив висновок про провідну роль самовиховання і самоосвіти у становленні особистості.

З процесом пізнання самого себе, побудовою свого морального обличчя пов'язував поняття «самоосвіта» *Сократ* (469 – 399 рр.. до н. е.). У цьому він бачив основу самовдосконалення особистості і джерело людського щастя [175, с. 7]. Метод «евристичної бесіди», який використовував Сократ (сократівський метод) сприяв пізнанню самого себе, розвитку критичного мислення та пізнавальної активності особистості, що є фундаментальною базою самоосвіти. Зазначимо, що Сократ у відомому висловлюванні «Пізнай самого себе» закликав до самопізнання, з якого, власне, і розпочинається самовдосконалення особистості. Сократ говорив про себе: «Я знаю, що нічого не знаю, а інші і цього не знають» [175, с. 15]. Подібна самокритика є початком самовдосконалення.

На зв'язок самоосвіти зі становленням особистості вказував *Демокрит* (460 – 370 рр.. до н. е.), стверджуючи, що ні мистецтво, ні мудрість не можуть бути досягнуті, якщо їм не вчитися, акцентуючи тим самим увагу на особливій ролі самоосвіти [60, с. 57]. Ідеї самостійної пізнавальної діяльності як засобу розвитку людини були розвинені у педагогічних працях Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф.-А. Дістервега, Г. Сковороди, Н. Новікова та ін.

Одним із видатних мислителів того часу був француз *Мішель Монтень* (1533 – 1592). Важливим завданням освіти вважав систематичне вдосконалення «внутрішньорозумових сил», вироблення стійких навичок самостійного мислення. М. Монтень зазначав, що, навчаючись, кожен сам робить висновки про істинність знань. У роботі «Досліди» (розділ «Про книги») автор проаналізував найбільш важливі і значущі, на його погляд, твори Плутарха, Сенеки, Цицерона та ін. Філософ наголошував, «хто хоче мати знання, хай шукає його там, де воно є», тобто у книгах, які вважав джерелом розуму і шляхом до самопізнання [162, с.92]. М. Монтень писав: «Книжки супроводжують мене протягом усього мого життєвого шляху, і я спілкуюся з ними завжди і скрізь. Вони втішають мене в мої старечі роки

і в моєму самотньому існуванні» [162, с. 91]. Учений запропонував концепцію людини нового часу, – широко освічену і критично мислячу. Основу знань, по Монтеню, складає досвід. Він зазначав, що освіта повинна розвивати розум, самостійність. На його думку, вміння людини зіставляти, порівнювати, робити висновки є необхідною умовою розвитку критичного самостійного мислення і формування здатності до розумного пояснення фактів [162, с. 97].

Зазначимо, що *Т. Мор* (1478–1535) проголосив принцип загального навчання, вимагав однакової освіти для чоловіків і жінок, говорив про різнобічний розвиток особистості та про освіту дорослих. В «Утопії» знаходимо роздуми про ставлення людини до науки і навчання. У розділі «Про заняття ремеслами» автор рекомендує увесь вільний від роботи час приділяти наукам; а хто не має внутрішнього потягу до навчання, тому краще зайнятися своїм ремеслом, оскільки це принесе більшу користь для держави [163, с. 182].

На думку *Т. Мора*, всі чоловіки й жінки до початку шестигодинного робочого дня повинні відвідувати різні лекції і заняття, після яких заохочуються до додаткових занять, що дають можливість удосконалюватися в різних науках і мистецтвах. Таким чином, автор віддає належне інтелектуальній діяльності і вважає, що «тільки вона повинна заповнити дозвілля людини, тільки вона гідна людини» [163, с. 191]. Ідеї *Т. Мора* щодо постійного самовдосконалення людини незалежно від роду її основної діяльності вважаємо підґрунтям зародження ідей про самоосвіту особистості.

Про необхідність розвитку у людини самодіяльності, вміння спостерігати говорив і *Ж.Ж. Руссо* (1712–1778). У його роботі «Еміль, або Про виховання» ми простежуємо зв'язок самоосвіти з особливою методикою накопичення знань, заснованою на самостійному дослідженні різних явищ. Еміль представлений нам як дослідник, що самостійно відкриває наукові істини [239, с. 203–236]. Сам *Ж. Ж. Руссо* систематичної освіти не здобував, а в основному займався самоосвітою. І саме тому вважав, що навчання та виховання, яке здійснюється у школі, має сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів [109, с. 67].

Філософ-просвітитель *Ж. Кондорсе* (1743–1794) на ідеї загальної освіти побудував проект програми французької народної освіти: «...освіта повинна бути всезагальною, тобто поширюватись на всіх громадян. ... Вона повинна протягом розвитку всіх своїх ступенів охопити систему людських знань в цілому і забезпечити людям різного віку легке збереження своїх знань і набуття нових» [131, с. 270]. Основою суспільного розвитку Ж. Кондорсе вважав розум, який має бути вільним [131, с. 127]. Він вірив у безмежність людських можливостей та нескінченність процесу самовдосконалення особистості. Результат, який можна отримати у будь-який момент, залежить від досягнутих раніше результатів і впливає на ті, які будуть досягатися у майбутньому [131, с. 82]. Філософ бачив тісний зв'язок між розумовим розвитком людини та її моральністю. Був переконаний, що знання необхідні людям для того, щоб вони подолали фізичні та моральні перепони на шляху до щастя. Відстоював рівні права для освіти чоловіків і жінок. Майбутнє Ж. Кондорсе описував такими словами: «Настане час, коли сонце буде світити тільки для світу вільних людей, не визнавати над собою ніякого володаря, окрім свого розуму...» [131, с. 175].

Особливого значення самопізнанню та самовдосконаленню надавав *Г. Сковорода* (1722–1794), який зазначав: «...якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру себе» [256, с. 167]. Самопізнання він розглядав не як самоціль, а як міцну зброю морального самовдосконалення, усвідомлення людиною своєї ролі, свого місця у природі та суспільстві. Філософ наголошував, що ті, хто не займається самовдосконаленням, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську сутність [256, с. 160]. На думку Г. Сковороди, основою розумового розвитку є робота з книгою. Найбільшою навчальною книгою він вважав саме життя: не пізнавши оточення навколо себе, не можна пізнати себе в усій глибині [256, с. 164]. Г. Сковорода радив використовувати багато прийомів роботи з книгою. Він розробив своєрідну методику читання книг із занотовуванням виписок з них. Наголошував, що читати потрібно повільно, усвідомлено, а не «без міри, без розбору». Зокрема, у листі до М. Ковалинського він наводив слова римського письменника Плінія-старшого: «Загублений той час, який ти не використав на

навчання», а книги назвав найкращими порадиниками та найвірнішими друзями [257, с. 247]. У іншому листі йому ж додав: «Немає години, не придатної для занять корисними науками. І тому, хто помірно, але постійно вивчає предмети, які корисні як в цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не праця, а втіха. Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестане вчитися, хоча й зовні він здається бездіяльним» [257, с. 221].

Важливе місце в працях Г. Сковороди займає особистість учителя. За твердженням ученого, тільки людина, що глибоко засвоїла знання, може виконувати почесні завдання педагога: «Довго сам учись, якщо хочеш навчати інших» [258, с. 104]. Високо цінував учений роботу педагога, був до нього вимогливим, наголошуючи, що сила педагога в його шляхетності, в любові до дітей та до своєї справи, в його знаннях, які він здобуває протягом життя [24, с. 407]. Вважаємо, що ідеї саморозвитку та самовдосконалення особистості у філософсько-педагогічних поглядах Г. Сковороди заклали теоретичні основи самоосвіти.

Другий – *дидактико-методичний* – напрям започаткований у працях А. Дістервега, Й. Песталоцці, Я. Коменського. Важливу роль у розвитку теорії самоосвіти мали погляди відомого німецького педагога *Ф.-А. Дістервега* (1790–1866). Головною метою навчання учений визначав розвиток розумових сил і здібностей особистості. Він підкреслював, що цінність мають тільки ті знання і навички, які були набуті учнем самостійно в процесі творчої навчальної праці [82, с. 398]. Як і Й. Песталоцці, А. Дістервег запевняв, що від природи людині властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження і спонукання до саморозвитку. Необхідно відмітити, що А. Дістервег увів поняття самодіяльності в педагогіці. Позиція автора така: природний розвиток здібностей дитини у процесі виховання і навчання пов'язаний насамперед з розвитком розумової самостійності, вмінням самостійно міркувати. «Бути людиною – означає бути самостійним у прагненні до розумних цілей», – писав німецький педагог [82, с. 139].

Учений розробив ступені розвитку самодіяльності відповідно до ступенів природного розвитку дитини. Самодіяльність у розумінні А. Дістервега – це вільне самостійне пізнання, що дає змогу побачити особистості шляхи і засоби самоосвіти.

А. Дістервег виступав за піднесення морального рівня, загальної, спеціальної наукової, педагогічної культури вчителів, наголошуючи, що священний обов'язок кожного вчителя – постійно працювати над собою, займатися самоосвітою. Вважав, що вчитель не має права зупинятися у своєму розвитку, він повинен постійно збагачувати свої знання і розвивати професійні здібності. Звертаючись до педагогів у праці «Посібник для німецьких учителів», учений писав, що метою всього їхнього життя має бути прагнення «ніколи не залишати найшляхетнішу та найвеличнішу справу самоосвіти», бо «лише доти ти здатен дійсно виховувати та навчати інших, поки сам продовжуєш працювати над власним вихованням та освітою» [82, с. 203].

А. Дістервег у своїх роботах відзначав, що освіта ніколи не є чимось завершеним. Так, розглядаючи підстави успішної роботи вчителя, він підкреслював, що лише за умови систематичної самоосвіти та самовдосконалення в рамках своєї спеціальності, постійної роботи над рівнем власної освіченості можна досягти хороших результатів [82, с. 201].

Організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання було розроблено *Я. Коменським (1598–1670)*. Предметом теоретичного обґрунтування основних положень є процес викладання (діяльність учителя) без достатньо глибокого дослідження діяльності того, хто навчається. Цей напрям розвивається впродовж багатьох століть та продовжує досліджуватися сучасною дидактикою. Я. Коменський був першим з педагогів, який послідовно обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні. Він ішов від гуманістичних традицій попередників, в першу чергу Мішеля Монтеня. У Я. Коменського людина постає як "мікрокосм". Подібний погляд вів до визнання особливих закономірностей формування особистості, які тісно пов'язані із змінами в природі. Зокрема, він відзначав, що «ідучи за природою, людина може досягнути все» [128, с. 71]. Таким чином, природне в людині, вважав Я. Коменський, керує самодіяльною і саморушійною силою.

Для предмету нашого дослідження важливо відзначити, що Я. Коменський акцентував увагу на самоосвітній діяльності особистості, підкреслюючи, що кожен повинен все вивчати сам власними почуттями і застосовувати знання на практиці.

Крім того, в працях Я. Коменського простежуються ідеї безперервної освіти: «...виховання і освіта людини не закінчуються після виходу зі школи. Шкільне виховання та освіта повинні готувати особистість до майбутнього самовиховання та самоосвіти» [129, с. 79]. Вчителя він порівнював із пастухом, садівником, архітектором, скульптором, який постійно мусить удосконалювати свої вміння, знання. Учений наголошував, що педагог повинен захоплюватися своєю професією, ставити до себе високі вимоги, розвивати почуття обов'язку, власної відповідальності, тобто прагнути до самоствердження, розумового самовдосконалення. «Хто навчає інших, – розмірковував Я. Коменський у «Великій дидактиці», – той навчає і себе, і не тільки тому, що завдяки повторенню він закріплює знання, але і тому, що знаходить можливість глибше вникнути у справу» [129, с. 121]. Так, він підкреслював, що школі потрібен освічений учитель, який постійно прагне до розширення своїх знань і досвіду, а нечемному, неосвіченому вчителеві не місце у школі. Роботу вчителя Я. Коменський вважав надзвичайно важливою, зазначав, що педагогу належить найкраща посада, вище від якої немає під сонцем [130, с. 154].

Характерною особливістю третього напрямку – *психолого-дидактичного* – є самостійна діяльність особистості як предмет дослідження разом із вивченням педагогічних засобів та методів, за допомогою яких вона здійснюється. Він започаткований у працях К. Ушинського, його психолого-педагогічні ідеї близькі до положень сучасної дидактики з питань сутності самостійної діяльності. Прогресивні педагоги другої половини XIX – початку XX ст. звернули увагу на окремі аспекти діяльності особистості в навчальному процесі, а також послідовно описали прийоми викладання, що сприяють формуванню її самостійності в навчанні, обґрунтували філософські, психологічні, фізіологічні та дидактичні позиції вказаної діяльності.

На особливу увагу заслуговують педагогічні погляди *К. Ушинського (1824–1871)*. Його психолого-дидактичні ідеї близькі до положень сучасної дидактики щодо питань природи самостійної діяльності. Вважаючи основою всякої чіткості в навчанні прагнення особистості до самостійної діяльності, К. Ушинський

засуджував схоластичну систему навчання, побудовану на принципі порушення самостійності, творчості та ініціативи [291, с. 331].

К. Ушинський сам займався самоосвітою і розробив для себе спеціальні правила, які виступали в ролі програми його саморозвитку:

1. Спокій цілковитий, у крайньому разі – зовнішній.
2. Прямота у словах і вчинках.
3. Обдуманість дій.
4. Рішучість.
5. Не говори про себе без потреби жодного слова.
6. Не гаяти часу несвідомо; робити те, що треба, а не те, що трапиться.
7. Витрачати час тільки на необхідне або приємне, а не за пристрастями витрачати.
8. Кожен вечір добросовісно давати собі звіти у вчинках.
9. Ніколи не хвастати тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.

К. Ушинський зазначав, що педагог «повинен багато вчитися розуміти душу вихованця і багато думати про мету, предмет і засоби виховного мистецтва, перш ніж стати практиком» [294, с. 199].

Особливої уваги К. Ушинський надавав особистості вчителя і процесу підготовки вчителів. Необхідною умовою праці вчителя вважав потяг до знань, до самоосвіти. К. Ушинський запроваджує для молодих учителів річне стажування, яке вони проходили під керівництвом наставників, брали у них консультації, звертались за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками. Підкреслюючи необхідність самоосвіти педагога, К. Ушинський стверджував, що педагог існує як фахівець, допоки вчиться сам. Головний шлях до оволодіння педагогічним мистецтвом як наукою великий педагог бачить у прагненні вчителя до самоосвіти, до вивчення найновішої педагогічної літератури, оскільки тільки обізнаність з усією «...різноманітністю педагогічних заходів і методів виховання може врятувати вчителя від тієї впертої однобічності, яка, на жаль, надто часто зустрічається в педагогів-практиків» [292, с. 40].

Учений дійшов висновку, що професіоналізм учителя має дві головні складові: його теоретична підготовка та педагогічна майстерність, або мистецтво виховання, тобто вміння використовувати в практичній діяльності надані вчителю природою здібності та отримані у педагогічному закладі теоретичні знання і практичні навички. Педагог наголошував на тому, що вчитель повинен володіти різноманітними, точними і визначеними знаннями з тих наук, які він збирається викладати. «Для народного вчителя, – зауважував він, – необхідна широка різнобічна освіта» [293, с.249]. Але однієї теорії, на думку видатного вченого, замало. Він вважав, що метод викладання можна вивчити з книги або зі слів викладача, але набути навичок у застосуванні цього методу можна тільки діяльною і тривалою практикою [293, с.245].

Значної уваги організації самоосвітньої діяльності надавав видатний український педагог *Г. Ващенко (1878–1967)*. Як і К. Ушинський, особливу роль відводив умінню правильно читати навчальну чи будь-яку іншу книгу. Детально розкриваючи вимоги до шкільного підручника, учений-педагог наголошує на тому, що підручник має збуджувати інтерес до знань, стимулювати самостійні шукання учнів [39, с. 216]. На його думку, самостійність є першою сходинкою у формуванні потреби в самоосвіті. У статті «Виховання організованості і дисциплінованості в процесі самостійної праці» він розглядає самодисципліну як розуміння людиною своїх обов'язків і свідоме виконання їх в ім'я певної ідеї. Така свідомість «не може підвестись до високого рівня без праці людини над собою». Опановуючи техніку розумової праці, слід радитись із досвідченими людьми, читати спеціальну літературу, особливу увагу звернути на вибір книги для читання. Щоб виробити доцільні навички роботи над книгою, записуючи прочитане, варто дотримуватись певної технології:

1. Треба точно зазначити ім'я і прізвище автора книжки, назву її, сторінки, зміст яких записується, рік і місце видання книжки.
2. Приступати до записування змісту окремих розділів книжки тільки тоді, коли цей зміст стане вповні зрозумілим.

3. Наукові й науково-популярні книжки слід читати зі словником чужинних слів, а не обмежуватись лише приблизним розумінням тексту книжки, бо це розвиває поверховість мислення. Доцільно чужинні слова записувати в спеціальний зошит, щоб потім час від часу повторювати їх.

4. При прочитанні книжок з географії слід використовувати мапи. Треба також уважно розглядати вміщені в книзі малюнки, діаграми, схеми т. ін.

5. Записувати треба основне. А для того, щоб відрізнити його від другорядного, потрібна практика.

6. Записувати треба своїми словами, але особливо характерні вирази автора, а також визначення наукових понять слід записувати буквально, точно зазначаючи сторінку книжки, з якої списаний вираз.

7. Буквальні виписки з книжок або цитати, можна робити на окремих картках, точно зазначаючи ім'я і прізвище автора, назву книжки, сторінку, звідки взяті цитати, рік і місце видання книжки. Цитати слід записувати на спеціальних картках одного розміру з твердого паперу.

8. Зошити з конспектами прочитаних книжок і картки з цитатами слід тримати в певному порядку, так щоб вони не загубились і щоб їх на випадок потреби зразу ж можна було б знаходити. Картки з цитатами найкраще тримати в спеціальних шухлядах, подібних до тих, які вживаються в бібліотеках [39, с. 379–380].

Вважаємо, що такі самоосвітні поради не втратили свого значення і сьогодні. У книзі «Загальні методи навчання» Г. Ващенко показав себе як «прихильник таких форм і методів навчання, які передбачають самостійну творчу діяльність учня», «запропоновані ним методи навчання вже тоді вели до становлення людини самостійної, сильної, творчої, характерної» [40, с. 24].

Ще одним представником цього напрямку можемо вважати відомого педагога-класика – *В. Сухомлинського (1918-1970)*. Особливого значення він надавав проблемі самоосвіти вчителя. У своїх творах та дисертаційному дослідженні на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1954) він також розглядав питання організації самоосвітньої діяльності вчителів. Ефективним шляхом здійснення самоосвіти

вчителя вважав її чітку організацію, яка являє собою єдину систему дій директора школи, його заступника та вчителів; виявлення та задіяння психолого-педагогічних факторів, які б викликали у педагога бажання творчо й результативно працювати, постійно прагнути до професійного і духовного зростання. Педагог теоретично обґрунтував та експериментально перевіряв у роботі керованої ним школи основні етапи організації самоосвіти вчителів: установчий, практичний, підсумковий.

В. Сухомлинський зазначав, що вчитель, оцінюючи рівень власних знань і вмінь, має так організувати професійну діяльність, щоб знаходити час для систематичного самовдосконалення. Плануючи самостійне вивчення конкретної наукової проблеми, педагог повинен враховувати різні її аспекти: методологічний, ідейно-політичний, науковий, психолого-педагогічний та методичний. «Всебічне вивчення проблемних питань навчально-виховної роботи сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності, а звідси – і поліпшенню якості знань учнів», – наголошував В. Сухомлинський [389, арк. 14].

Важливим педагогічним принципом, що визначає кінцеву мету самоосвітньої діяльності вчителя, В. Сухомлинський вважав принцип зв'язку набутих знань з практикою. Цей принцип насамперед полягає в тому, що всі наявні у вчителя знання й ті, яких він набуває, повинні у відповідних формах використовуватися в його практичній діяльності. Причому успішність відтворення педагогом знань залежить від того, наскільки активно й цілеспрямовано він працює над собою. «Учитель готується до хорошого уроку все життя... щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителяві треба увібрати море світла...», – писав видатний педагог [273, с. 465].

Таким чином, вивчення та аналіз джерел з проблеми самоосвіти показав, що вона розглядається в межах трьох напрямів: гуманістичного, дидактико-методичного та психолого-дидактичного. Ця проблема знайшла своє відображення у класичній педагогічній спадщині, зарубіжній науці та у вітчизняній науковій думці. (табл. 1.1).

Аналіз поглядів учених на предмет самоосвіти дозволяє зробити ряд висновків: ідеї самопізнання, самовдосконалення, самовиховання, самодіяльності,

пошук істини і нових знань стали фундаментальними та істотно вплинули на розвиток самоосвіти особистості; науковцями та педагогами-класиками активно розглядається проблема самостійної роботи вчителя над собою; практичні дослідження, присвячені проблемам самоосвіти педагогів, висвітлено у працях Я. Коменського, К. Ушинського, Г. Ващенко, В. Сухомлинського.

Таблиця 1.1

**Напрями, в межах яких досліджувалася
проблема самоосвіти особистості**

Напрями	Теоретичне обґрунтування проблеми і практичні досягнення	Дослідники
Гуманістичний	1. Розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей шляхом самопізнання. 2. Самостійна пізнавальна діяльність людини є засобом її розвитку. 3. Освіта повинна розвивати розум, самостійність їх думок, бажання і потребу самостійно здобувати знання. 4. Навчання та виховання, яке здійснюється у школі, має спонукати учнів до самоосвітньої діяльності. 5. Самостійна пізнавальна діяльність – важлива риса особистості.	Платон, Сократ, Ф. Рабе, М. Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла, Ж.-Ж. Руссо, Г.Сковорода
Дидактично-методичний	1. Розроблені організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. 2. Високі вимоги до професії вчителя. 3. Практична спрямованість самоосвіти.	Й. Песталоцці, Ф.-А. Дістервег, Я.-А.Коменський
Психолого-дидактичний	1. Необхідним є виховання у вчителів потягу до знань, до самоосвіти. 2. Ефективний шлях здійснення самоосвіти вчителя – її чітка організація. 3. Читання – основний засіб самоосвіти.	К.Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський

Для розв'язання проблеми організації самоосвіти вчителя великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання історії становлення та розвитку професійної самоосвітньої діяльності вчителя у вітчизняній теорії та практиці з урахуванням специфічно-регіональних та конкретно-історичних умов. Глибоко зрозуміти закономірності розвитку визначеної проблеми, її стану та напрямів подальшого вдосконалення дає можливість застосування історичного підходу. На основі вивчення праць Н. Сидорчук можна виділити 5 періодів становлення самоосвітньої діяльності вчителя [253, с. 155] (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Періоди розвитку теорії самоосвітньої діяльності вчителя

Періоди	Характеристика періодів
1802-1917	Зародження професійної педагогічної освіти та самоосвіти як суспільного явища, що охоплює аграрний (до 1861 р.) та індустріальний етапи розвитку суспільства.
1917-1928	Становлення самоосвітньої професійної діяльності.
1929-1960	Розвиток окремих компонентів професійної самоосвітньої діяльності вчителя.
1961-1985	Зародження новаторських елементів у професійній самоосвітній діяльності.
1986-2000	Стабілізація професійної самоосвітньої діяльності.

За таких умов візьмемо до уваги об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, особливості розвитку школи як важливого соціального інституту. У кожному з періодів можна виділити менш тривалі етапи, що визначають внутрішні умови країни і є складовими історії розвитку освіти в цілому та самоосвіти зокрема.

У процесі історико-педагогічного аналізу професійної самоосвіти вчителя в Україні ми не ставили за мету обґрунтувати особливості кожного періоду, обмеживши своє завдання аналізом особливостей та виявленням провідних тенденцій організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX ст.

1.2. Теоретичне обґрунтування періодизації організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX століття

Кінець XIX – початок XX ст. – потужний етап розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики. Інтенсивна розробка педагогічних проблем була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи. Цей період позначений спробами передових діячів, відомих педагогів суспільства вирішити проблеми формування особистості вчителя, його професійної майстерності, ролі і місця освітнього діяча в організації навчально-виховного процесу, шляхів і форм підготовки та самопідготовки вчительських кадрів.

Рубіж XIX і XX ст. для українських земель, що перебували у складі Російської імперії, був позначений в економічній сфері завершенням промислового перевороту й переходом до індустріального суспільства, що потребувало освічених працівників у різних сферах; в соціальній – посиленням активності політичних сил, активізацією руху, в т. ч. національного, проти самодержавства; в освітній – формуванням станової імперської системи освіти, яка не передбачала існування української школи.

Шкільна реформа другої половини 50–60-х років XIX ст. стала переламним етапом подальшого розвитку вітчизняної освіти. Найбільш важливими її досягненнями можна вважати проголошення загальної освіти для всіх станів, започаткування здобуття неповної середньої освіти у прогімназіях з 4-річним терміном навчання, надання права відкривати гімназії та народні школи громадським організаціям та приватним особам, схвалення розвитку жіночої освіти. У результаті реформ на українських землях збільшилась мережа навчальних закладів, особливо народних шкіл (парафіяльних, церковнопарафіяльних, повітових, недільних) для всіх соціальних верств [21, с. 20–21]. Позитивною тенденцією вважаємо також відкриття простору для творчості шкіл, окремих учителів.

Слід зазначити, що саме у 30–60-ті роки XIX століття у російську та українську мову ввійшов термін «самоосвіта». Логіко-семантичний аналіз даного поняття дає можливість констатувати, що його інтенсивне включення у книжковий

лексикон зумовлене позамовленнєвими чинниками, а саме: «особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнісної першооснови загальнополітичного життя» [265, с. 300].

Незважаючи на те, що вперше усвідомлення своєї самості в українського народу сформувалося ще за часів Київської Русі, початок теоретичного формулювання й філософського осмислення української самобутності належить учасникам Кирило-Мефодіївського товариства. Кирило-Мефодіївське товариство було першою в історії України нелегальною антикріпацькою політичною організацією, яка спрямувала свою діяльність на національне й соціальне визволення українського народу, організацію шкіл, поширення освіти та самоосвіти. Про значущість роботи товариства писав філософ М. Попович: «... кирило-мефодіївці заклали основу для українського національно-культурного руху, традиції якого не переривалися до 1917 року. Такі особистості, як Микола Костомаров, Микола Гулак, Пантелеймон Куліш і, звичайно, Тарас Шевченко справили величезний вплив на подальший всебічний розвиток політичної думки, культури й освіти України та Росії» [208, с. 91].

Прогресивна інтелігенція 60–70 рр. XIX ст. сприяла відкриттю нових бібліотек, книгарень, народних читалень й інших просвітніх закладів. Найбільш поширеною формою самоосвіти та популяризації серед населення елементарних загальноосвітніх, професійних і прикладних знань стали народні читання [5, 54–56]. Разом з тим, у період, що розглядається, крім професійної самоосвіти, існували і такі її напрями як:

- *індивідуальна самоосвіта* – здобуття освіти завдяки власним зусиллям особистості;
- *загальна самоосвіта*, яка охоплювала, головним чином, інтелігенцію та проводилась легально;
- *політична самоосвіта*, до якої, поряд з революційною інтелігенцією, залучались робітничі маси; вона, як правило, здійснювалася в численних підпільних гуртках.

Показник частки населення, що навчалося самостійно в Україні, перевищував аналогічні показники в інших країнах Західної Європи [175, с. 403]. Потяг до знань, який постійно придушувався самодержавством, час від часу виводив на поверхню суспільного життя видатних енциклопедично освічених представників українського народу. Серед них можна назвати Х. Алчевську, І. Огієнка, Лесю Українку, П. Сорокіна, К. Ушинського та ін.

Аналіз наукових джерел дозволяє відзначити публікації учених кінця XIX – першої третини XX ст., у яких розглядались питання самоосвіти: П. Юркевича (Сердце и его значение в духовной жизни человека...// Труды Киевской духовной Академии. – 1860), С. Миропольського (Самообразование учителя народной школы // Семья и школа. – 1872); П. Каптерева (О саморазвитии и самовоспитании // Образование. – 1897); А. Заборського (Формализм и принцип самодеятельности в деле обучения // Русская школа. – 1898); Задачи самообразования (Самообразование. – 1901); Н. Карцева (Сущность самообразования // Вестник и библиотека самообразования. – 1903) тощо.

Зазначимо, що для предмету нашого дослідження важливим кроком є визнання авторами внутрішніх регуляторів мотивації у самоосвіті й самовихованні; визначальним стало сприйняття потреби до самовдосконалення як постійної звички.

Головною причиною потягу до загальної самоосвіти в дореволюційний період була недостатня кількість навчальних закладів та недоступність освіти для значної частини населення. На зростаючу потребу у знаннях швидко відреагували наукові сили ліберальної інтелігенції, педагогічні та вчительські кадри, створюючи певні рекомендації до занять для всіх бажаючих учитися. Так виникли популярні видання «Благо», «Програми для домашнього читання» тощо.

У Росії та в Україні створювалися осередки самоосвіти: «Комісія з організації домашнього читання» (у Москві та Петербурзі), громадські спілки та товариства «Просвіта», «Товариство поширення грамотності» (у Києві та Харкові). Вказані організації ставили за мету не тільки впорядкування домашнього читання як підґрунтя самоосвіти, добирання літератури відповідно до рівня та запитів читачів, що обслуговувалися, але й керівництво роботою, допомогу у складних питаннях

засобами письмових порад та вказівок, складання програм, перетворення читання в постійну вдумливу працю. Програми були розроблені майже з усіх наукових дисциплін, що входили до кола університетського викладання за сімома розділами. У кожному розділі предмети поділялися за чотирма головними підрозділами. Крім того, читачам, що були записані для отримання рекомендацій, надавалося право користування бібліотекою під заставу або за умови попередньої оплати. Самоосвітні осередки, водночас, почали видавати спеціальну «Бібліотеку для самоосвіти», яка складалася з рекомендованих у програмах посібників.

Представники освітніх товариств працювали серед декласованої інтелігенції, що не мала змоги одержати університетську освіту, і ставили перед собою завдання створити для них «Домашній університет».

Тільки пізніше, близько 1910 року, «Комісія з організації домашнього читання» видала програми курсів середньої школи. Про масову ж самопідготовку, масове обслуговування робітників та селян не йшлося. Серед найбільш відданих ідей самоосвіти організаторів та керівників були і представники освітян. Саме вони найчастіше орієнтувалися на налагодження масової самоосвіти.

Починаючи з 60-х років XIX ст., у середовищі української інтелігенції виникають напівлегальні домашні гуртки самоосвіти. Проте, у той період цей рух не призвів до організації легальної мережі товариств самоосвіти, а також масової підпільної політичної самоосвіти. Ініціатива прогресивних сил суспільства пішла іншим шляхом: видання спеціальних журналів, бібліографічних покажчиків, створення комісій домашнього читання, поширення літератури для самостійного навчання.

Нелегальна самоосвіта краще відома нам як за змістом, так і за контингентом слухачів. Вона здійснювалася за допомогою мережі підпільних гуртків і була одним із шляхів отримання політичних знань. Специфіка підпільної самоосвіти того часу полягала в її вимушеній безсистемності, відсутності будь-якого плану, конкретних організаційних форм та методів діяльності. Якісний та кількісний склад гуртків, забезпечення їх учителями та методичною літературою характеризувались випадковістю та епізодичністю.

Проведення у Російській імперії реформ у 1860–1870-х рр., на шляху до модернізації усіх сторін соціально-економічного життя держави, вважаємо передумовами зародження професійної педагогічної самоосвіти як суспільного явища. Так, вже на етапі теоретичної підготовки відповідних заходів стала очевидною необхідність не лише простого збільшення кількості навчальних закладів, а й актуалізувалася важливість реформування системи освіти, перш за все, за рахунок якісної зміни її педагогічного складу.

Для більш повного і чіткого окреслення основних тенденцій організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці кінця XIX – першої третини XX ст., ми вирішили поділити досліджуваний проміжок часу на два періоди: I – зародження професійної педагогічної самоосвіти як суспільного явища (1868–1917 рр.), II – формування основ та становлення професійної самоосвітньої діяльності (1917–1933 рр.). У кожному з них виокремлено етапи, що визначаються внутрішніми умовами функціонування країни і є складовими історії розвитку освіти загалом та самоосвіти зокрема.

У межах першого періоду (1868 – 1917 рр.) виокремлено етапи інтенсивного накопичення теоретичних знань про самоосвіту (1868 – 1900 рр.), активних пошуків практико-орієнтованих форм, методів підвищення кваліфікації і самоосвіти педагогічних кадрів (1900 – 1917 рр.).

Другий період (1917 – 1933 рр.) включає етапи формування окремих елементів системи неперервної освіти на засадах перепідготовки і підвищення кваліфікації для забезпечення нової української школи педагогічними кадрами у період визвольних змагань (1917 – 1920 рр.), а також переходу від епізодичних курсів, які проводились місцевими органами освіти, до масового підвищення кваліфікації, якості самоосвітньої роботи вчителів у період становлення радянської політичної системи (1920 – 1933 рр.).

На першому етапі (1868–1900) основні зусилля освітян були зосереджені на теоретичному осмисленні проблем самоосвіти в контексті змін соціально-політичної та педагогічної ситуації. Визнання особистості головним предметом дослідження педагогіки, вироблення спільних підходів до її формування, зміна

поглядів на суб'єкт-об'єктні стосунки в освітньому процесі та роль педагога в ньому об'єктивно сприяли розвитку самовиховання і самоосвіти як основних шляхів самовдосконалення людини, її морального та інтелектуального потенціалу. Участь у розробці теоретичних проблем самоосвіти ряду відомих педагогів забезпечили її розвиток у руслі передових педагогічних ідей, сприяли формуванню уявлень про самоосвіту як про найважливіший шлях саморозвитку та самовдосконалення особистості.

На початку цього періоду було вжито окремих заходів щодо поширення самоосвіти, проте, через жорсткість урядової політики, нестачу матеріальних засобів, низькі культурні запити основної маси населення, активна робота в даному напрямку була припинена, а діяльність самоосвітніх товариств, що на той час діяли в країні, набула формального характеру. Недоліки і прорахунки організаторів самоосвіти мали цілком об'єктивний характер. Для того, щоб самоосвіта з власне педагогічного перетворилася на соціально-педагогічне явище, стала масовою і соціально значущою, недостатньо було зусиль її організаторів і педагогів, хоча вони були вкрай важливими, – потрібно було спрямувати зусилля на зміну соціально-політичної ситуації в цілому.

Визначальними зовнішніми факторами для розвитку самоосвіти на першому етапі була урядова політика по зміцненню місцевої влади в особі земств, діяльність останніх по ліквідації неписьменності, що активізувалася за роки реформ, процес формування самосвідомості та розвитку на цій основі культурно-освітніх потреб народних мас. До внутрішніх факторів у першу чергу слід віднести наявність розроблених основ теорії самоосвіти, накопичення досвіду керівництва нею, а також проведену роботу з вивчення культурних запитів населення.

Новий етап розвитку професійної педагогічної самоосвіти пов'язується із затвердженням міністерського Положення *«До питання про спеціальні випробування по міністерству народної освіти»* від 22 квітня 1868 р., як спонукального документу до професійної самоосвіти, яким було схвалено заходи щодо повного і скороченого випробування на звання вчителів і вихователів гімназій і прогімназій, а також домашніх і приватних педагогів [207, с. 450–452].

Конкретизовано і деталізовано це рішення було в Постанові ради міністра народної освіти від 15 травня 1870 р. [185, с. 13–47].

Спеціальні випробування проводились протягом навчального року з 1 вересня по 1 травня в тих навчальних закладах, які знаходились на території губернії, зокрема, у гімназіях, прогімназіях і реальних училищах. Випробування були двох видів: повні і скорочені. Повні – призначалися особам, які не мали атестату про успішне закінчення повного курсу одного з державних навчальних закладів, скорочені – для тих, хто закінчив один із таких закладів і мав атестат. При задовільному випробуванні претендент на звання педагога зобов'язаний був дати один пробний урок в присутності екзаменаторів [185, с. 13–47].

Завдяки таким заходам досить швидко пройшло реформування освітніх закладів і вже в кінці 70-х рр. XIX ст. всі вакантні місця в середніх навчальних закладах були зайняті [70, с. 420]. Водночас, такі іспити сприяли якісній зміні педагогічного складу, спонукали вчителів займатися самоосвітою.

Освітнє питання в багатонаціональній державі мало неабияке значення. Аналіз *Державного шкільного закону від 14 травня 1869 р.* дозволяє виокремити низку заходів, спрямовану на підвищення професійного рівня вчителів. Так, наприклад, педагогові не дозволялося займатися іншою, несумісною із працею вчителя, роботою. Високими були вимоги до його моральних та професійних якостей [50, с. 137].

Зазначимо, що умови праці педагогів були непростими. Особливо це стосувалося сільського вчителя, котрий дуже часто стикався з такими проблемами, як двозмінне навчання, переповнені класи, холодні шкільні приміщення, нестача педагогічної літератури. Умови праці педагогів середніх шкіл були набагато кращими, їхнє службове законодавство в багатьох пунктах співпадало із відповідним законодавством державних урядовців. Робота вчителя перебувала під жорстким контролем шкільної влади. В кінці XIX ст. незавидне становище вчителів погіршував ще й той факт, що вони не відігравали важливого значення в політичному житті суспільства. Педагоги не могли впливати на вирішення своєї долі через політичні партії, сейм та парламент. Проте, потреби розвитку економіки,

критика діючої системи шкільної освіти в суспільстві та педагогічній науці, зарубіжний досвід та інтенсивний розвиток реформаторської педагогіки в країнах Європи та США поставили перед Міністерством народної освіти завдання реформування школи.

Зазначимо, що самоосвіта даного періоду не зводиться до простої роботи з книгою, а є особливим видом ініціативної пізнавальної діяльності, спрямованої на самовдосконалення особистості, здійснюваної самостійно або під керівництвом педагогів. При такому трактуванні на другий план відходять власне технологічні проблеми самоосвіти і, зокрема, питання про спосіб і джерела набуття знань.

Ці положення мають важливе методологічне значення, оскільки дозволяють розглядати самоосвіту в контексті розвитку різних форм освіти. Самоосвіта здійснювалася з ініціативи самої особистості, характеризувалася спрямованістю на задоволення її культурно-освітніх запитів, служила засобом прилучення до книги.

У 80–90 рр. XIX ст. активно розвивається мережа навчальних закладів різного типу. Саме у цей час розробляються і втілюються у життя професіограми вчителя-майстра, де на перший план висуваються вимоги до його особистісних і професійних рис.

Наприкінці XIX ст. загострилася суперечність між потребою в освічених і підготовлених до капіталістичного виробництва працівниках та надзвичайно низьким рівнем і відсталістю від сучасних вимог усіх ланок освіти в країні. Школи України були значно гіршими, ніж в центральних губерніях Росії. Імперська влада, намагаючись утримувати в покорі народи, використовувала для цього й школу. Церковна опіка обмежувала навчальні плани та програми, не давала доступу до сучасних наукових знань, підручників, книг. На шкідливість такого шляху вказували провідні громадсько-просвітницькі діячі Михайло Драгоманов, Михайло Грушевський, Микола Корф, Костянтин Вентцель та інші.

Зазначимо, що певні зміни в освітній практиці кінця XIX століття відбулися з новою хвилею реформ. Політична ситуація в цей час характеризується посиленням монархічних упливів, що, у свою чергу, зумовило зміну виховної стратегії держави.

Пошуки шляхів оптимізації соціально-економічного устрою країни в означуваний період зумовили нове державне замовлення на формування особистості вчителя.

12 лютого 1898 р. Микола II призначив міністром народної освіти М. Боголепова (юрист, ректор Московського університету, попечитель Московського учбового округу), який після відвідування ним шкіл учбових округів, зокрема Київського, Одеського, Харківського, у *«Циркуляре министра попечителям учебных округов о создании особенной комиссии в вопросе об улучшении в среднем образовании»* від 8 липня 1899 р. підняв питання про реформування середньої школи в контексті розвитку педагогічної науки та громадсько-педагогічної думки. До складу комісії увійшли представники МНО та ін. відомств, відомі педагоги, викладачі, вчителі, лікарі.

Як зазначає дослідниця Л. Березівська, ще у Циркулярі та під час відкриття засідання міністр накреслив завдання роботи комісії – «всебічно обговорити існуючий лад середньої школи, виявити його недоліки, і вказати засоби їх ліквідації...». Міністр звернув особливу увагу комісії на спрямованість шкільної освіти на розумовий розвиток учнів і запропонував більше уваги надавати підготовці та перепідготовці вчителів, їхньому матеріальному забезпеченню. Публікація Цирюляра викликала широкий резонанс у суспільстві [21, с. 25]. Демократичні ініціативи МНО підтримала педагогічна громадськість. Так, один з дописувачів журналу «Вестник воспитания», оцінюючи роль Цирюляра, зазначав, що «найближчим наслідком цього циркуляра є ...небувале пожвавлення інтересу до шкільного питання і в пресі, і в суспільстві, і в педагогічних колах» [21, с. 26].

На важливу роль самовдосконалення та систематичної самоосвіти вказували педагоги досліджуваного періоду М. Драгоманов, С. Миропольський, Х. Алчевська, М. Демков та ін. Головним знаряддям самоосвіти вони вважали читання, вагомому значення надавали ролі спостереження та взаємного спілкування.

Визначимо передумови організації самоосвіти вчителя кінця ХІХ ст.:

1) розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів і постійне поглиблення в них змісту навчання;

2) оформлення в суспільній свідомості образу вчителя, професійних і особистісних вимог до нього;

3) становлення і розвиток педагогічної науки.

У цей час проблема забезпечення шкіл висококваліфікованими вчителями актуалізувалася з особливою гостротою. Тому велику роль вчителі надавали самоосвіті та самовдосконаленню.

Отже, на першому етапі теоретичні дослідження з проблеми виходять за межі вищої та середньої школи; предметом наукового інтересу педагогів стає професійна самоосвіта і самоосвіта населення в цілому. Цьому процесу сприяв розвиток культурних потреб міського та сільського населення, їх прагнення до грамотності. Останнє було найважливішим показником становлення громадянського суспільства. Прогрес психологічної науки зумовив застосування її висновків і рекомендацій у дослідженнях процесу самоосвіти, що стало основою розробки ефективних технологій індивідуальної роботи.

Другий етап (1900–1917) ознаменувався активними пошуками в організації форм, методів самоосвіти педагогічних кадрів. Як зазначає відомий український учений-історик В. Солдатенко, у ХХ ст. Україна вступила, переживаючи процес доволі інтенсивного економічного розвитку, упевнено займаючи провідні позиції в індустріальній модернізації, стабільно нарощуючи обсяги товарного сільського господарства, загалом – будучи одним з найбільш розвинених регіонів Російської імперії [264, с. 113].

На початку ХХ ст. на українських землях, які входили до складу Російської імперії, склалася неоднозначна ситуація через суперечку між прагненням держави зберегти становий принцип освіти й об'єктивною потребою збільшити кількість кваліфікованих працівників для промисловості, що в цей час стрімко розвивалася. Під впливом громадсько-педагогічної думки, зарубіжного досвіду, у контексті суспільно-політичних та соціально-економічних реалій, зокрема потреби економіки в грамотній робочій силі та кваліфікованих науково-педагогічних кадрах, державна освітня політика змінює вектор від абсолютного регламентування шкільної освіти

до ініціювання перетворень у цій галузі з метою контролю над ситуацією, використовуючи дієвий інструмент – реформи (контрреформи) [22, с. 68].

Як зазначає Л. Березівська, початок ХХ ст. – 1917 р. – це період спроб реформування шкільної освіти, насичений циклом шкільних реформ, які продукували оригінальні ідеї, зокрема щодо індивідуалізації навчального процесу, його диференціації в руслі зовнішніх (поразка Російської імперії в російсько-японській війні (1904–1905), актуалізація зарубіжного досвіду) і внутрішніх (загострення економічних, соціально-політичних, національних та освітніх проблем у державі в ході революційних подій 1905–1907 рр.) чинників. Педагогічні засади шкільних перетворень МНО розробляло, спираючись на широкі кола педагогічної громадськості, але під безпосереднім контролем царя [21, с. 38]. Справді потужною хвилею протягом зазначеного періоду, що впливала на державну політику, став громадсько-педагогічний рух (земства, товариства, окремі педагоги, міські думи).

У цей час вітчизняні освітяни (М. Демков, О. Музиченко, О. Лотоцький, Т. Лубенець, С. Русова, Я. Чепіга, В. Чарнолуський та ін.), спираючись на новітні педагогічні ідеї, на з'їздах, в законодавчому органі початку ХХ ст. – Державній думі, на сторінках преси впливали на освітню політику. Зокрема, вони оприлюднили у виступах і конкретних освітніх проектах принципи, на яких мала ґрунтуватися шкільна освіта: єдиної школи, демократичний, децентралізації, національний, трудовий, виховний, доступності, обов'язковості, безплатності. А також – стратегічні напрями реформування діючої системи шкільної освіти, в тому числі і поліпшення матеріального, правового становища та професійного рівня вчителя [21, с. 83].

Важливо відмітити, що на початку ХХ ст. ситуація починає змінюватися і вчительство перетворюється на важливий чинник суспільного життя. Це було зроблено завдяки провідним українським політикам та діячам учительського руху.

Як зазначалось, на розвиток самоосвіти в Україні впливали загальнодержавні процеси, які відбувалися у Російській імперії. У середині ХІХ ст. по всій державі виникають народні бібліотеки, читальні, так звані народні будинки. У Петербурзі друкували навчально-літературний журнал “Самообразование”. З погляду значення самоосвіти для професійної діяльності становить інтерес те, що у 1893 р. в Москві у

складі товариства поширення технічних знань створили комісію для сприяння домашньому читанню, яка функціонувала до революції 1917 р. Ця комісія розробила спеціальні програми з багатьох предметів, що вивчалися в університетах, випускала «Бібліотеку для самоосвіти», проводила письмові консультації, розробляла та розповсюджувала полегшені програми для широкого кола тих, хто не мав спеціальної освіти, але займався самоосвітою. У подальшому були створені і особливі програми зі спеціальних курсів, що базувалися на навчальних програмах університетів та доповнювали їх, друкувалися книги для «Бібліотеки самоосвіти» [298, с. 59].

Після революції 1905 року реалізується нова, антропоцентрична, гуманна у своїй основі парадигма освіти, що співвідносить цілі, зміст і форми навчання з потребами самих педагогів. Загострюється суперечність між вимогами суспільства до педагогічної професії та реальним рівнем кваліфікації значної частини дореволюційного вчительства. Необхідність подолання цього протиріччя стала джерелом розвитку та вдосконалення системи самоосвіти вчителя.

На даному етапі питання самоосвіти і саморозвитку вчителя розглядалися в контексті становлення національної української школи, зародження системи освіти та інноваційно-педагогічної науки. Джерельною основою національної освітньої парадигми стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи. Цей етап ознаменувався активними пошуками в організації форм, методів підвищення кваліфікації і самоосвіти педагогічних кадрів.

За ініціативою окремих педагогів проводились літні педагогічні курси для ознайомлення вчителів із кращими способами навчання, оновлення і поповнення знань. Це важливий період становлення національної школи і системи освіти, вироблення кваліфікаційних і особистісних вимог до вчителя української школи.

Саме у цей проміжок часу проблемами освіти та самоосвіти вчителя займалися такі відомі педагоги, як Х. Алчевська, Я. Чепіга, С. Русова, Б. Грінченко, М. Демков, Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Черкасенко та ін. [230, с. 4].

Зазначимо, що Х. Алчевська створила бібліотеку, яка містила періодичні видання та фахову літературу для вчителя. Вона вважала, що робота з книжкою та

ведення педагогічного щоденника є ефективними засобами підвищення майстерності вчителя, шляхом до його самовдосконалення. Серед методів самовиховання просвітниця виділяла такі, як спостереження, самоаналіз, самозвіт. [159, с.36–37].

У своїх працях Я. Чепіга закликав учителів безупинною працею виховувати себе, удосконалювати свої здібності. Він вважав, що школі потрібні педагогимаїстри, яким притаманні високий рівень професіоналізму, творчої активності та прагнення до самовдосконалення. Учитель повинен займатись самопізнанням, постійно духовно та професійно збагачувати себе, тому що саме на нього покладені найкращі надії, майбутнє народу [304, с. 21–22].

Провідні засади нової освіти в загальному вигляді запропонувала С. Русова. Вона наголосила на необхідності створення умов для самоосвітньої діяльності вчителів, сприянні організації з'їздів, педагогічних виставок, загальноосвітніх лекцій. У своїх працях педагог зазначала, що тільки глибоке вивчення теорії та використання її на практиці визначають сутність та доцільність роботи вчителя із самоосвіти [236, с. 35].

Висуваючи високі вимоги до вчителя, Б. Грінченко перш за все прагнув їм відповідати сам. Як зазначає науковець М. Веркалець, Б. Грінченко надавав великого значення ролі книги в житті людини [44, с.78]. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книжкою в процесі навчання й виховання. Б. Грінченко у праці «Народні вчителі і українська школа», виданій у 1906 році, виклав своєрідну програму підготовки вчительських кадрів рідною мовою. Чимало уваги приділяв і загальнокультурній, професійній підготовці вчителя. Цілісний образ учителя національної школи, що постає з усієї наукової й літературної спадщини вченого й письменника, органічно доповнюється його власною педагогічною діяльністю.

Визначальним на даному етапі було становлення і зміцнення організаційних засад самоосвіти вчителя як невід'ємного елементу культурно-освітньої системи країни. Розвитку самоосвіти вчителя сприяє відкриття бібліотек та читалень, педагогічних виставок, музеїв, активізація діяльності педагогічно-просвітницьких

товариств зазначеного періоду. Дієвим засобом самоосвіти вчителя залишається читання, багато уваги приділялося проблемам самоосвіти вчителя у періодичній пресі. Спостерігається чітка тенденція підвищення самоосвітнього рівня вчителя на педагогічних з'їздах, курсах. Суттєво вдосконалилась методична робота вчителів.

Погоджуємося з думкою О. Сухомлинської, яка, обґрунтовуючи періодизацію національної педагогічної думки в Україні з IX ст. й дотепер, кінець XIX ст. – початок XX ст. визначає як період становлення модерної педагогічної думки [270, с.65–66].

Зазначимо, що прогресивні письменники, вчені, педагоги, громадські діячі визначали важливу роль самоосвіти у педагогічній діяльності (Х. Алчевська, С. Миропольський, Т. Лубенець, М. Демков, С. Русова, Б. Грінченко, С. Гогоцький, П. Юркевич та ін.). Позитивною тенденцією визначеного етапу є накопичення досвіду, значного фактичного матеріалу щодо організації самоосвіти вітчизняного вчителя.

В цілому, незважаючи на суперечливість шкільної політики кінця XIX – першої третини XX ст., вона все ж сприяла появі нових ідей щодо організації форм, методів самоосвіти педагогічних кадрів, які стали теоретичним підґрунтям для розробки проблеми самоосвіти вчителя в період визвольних змагань українського народу, становлення української державності (1917–1920); за радянських часів (1920–1933).

У працях з історії педагогіки радянських часів *1917–1920 рр.* називають етапом революційних перетворень в системі освіти й педагогічній думці після Жовтневої революції. Більшість сучасних істориків України виокремлюють його як період визвольних змагань українського народу, українську національну революцію [28, с. 3; 270, с. 66].

Варто зазначити, що українська історія 1917–1920 рр. характеризується великими і частими змінами в суспільно-політичному житті, які позначилися і на розвитку освіти. Початком цих змін було повалення самодержавства у Росії під час лютневої революції 1917 р. Створена у Києві Центральна Рада вже 25 лютого закликала український народ до боротьби за вільну Україну. Розпочався широкий

народний рух, який набрав національного забарвлення. Українське суспільство взялося, передусім, за відродження національної культури, рідної мови і школи.

Великі зміни відбулися у науково-педагогічній діяльності освітян. Подальша робота з підвищення фахового рівня вчителів здійснювалася вже за інших суспільно-політичних умов, за іншого ставлення держави до народної освіти, що дало можливість підняти рівень самоосвіти вчителів на новий щабель.

Вважаємо доцільним здійснити невеликий історичний екскурс, адже протягом 1917–1920 рр. Україна пережила кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток української освіти. Від лютневої революції до проголошення першим Універсалом Центральної Ради автономії України 10 червня 1917 р. – час влади російського Тимчасового уряду. У цей період на чолі освітнього руху в Україні стали громадські організації, серед яких найважливішу роль відіграло Товариство Шкільної освіти. Воно фактично виконувало функції центрального державного органу у справах освіти, тобто робило те, що мав робити і не робив Тимчасовий уряд. Товариство організувало у квітні 1917 р. Всеукраїнський з'їзд учителів. На з'їзді були прийняті рішення про утворення Всеукраїнської вчительської спілки та про утворення Головної Шкільної Ради. Остання, по суті, була першим офіційним українським державним органом у справах освіти. Таким чином, у даний період ініціативу створення української національної школи взяли на себе українське громадянство та українське вчительство. Під їх тиском Тимчасовий російський уряд змушений був дати дозвіл на впровадження у школах української мови, але російська мова ставала другою мовою і виступала як обов'язковий предмет вивчення.

Період від 10 червня 1917 р. до розпуску Центральної Ради 30 квітня 1918 р. – час правління Центральної Ради. Своїм I Універсалом вона проголосила Україну автономною. Тоді ж було утворено Генеральний Секретаріат Освіти на чолі з І. Стешенком. Секретаріат освіти у тісному співробітництві з Всеукраїнською Учительською Спілкою негайно приступили до українізації школи, яка зводилась до багатьох напрямків: навчання українською мовою, запровадження українознавчих предметів, підготовка навчальних підручників та посібників українською мовою,

відкриття нових українських шкіл та реорганізація російських в українські школи, підготовка вчителів-українців тощо.

Влітку 1917 р. пройшли два Всеукраїнські вчительські з'їзди, які створили ґрунт для оформлення національної системи освіти. Під час *Всеукраїнського Професійного Учительського З'їзду (13 – 15 серпня 1917 р.)* було прийнято ряд постанов, де, зокрема, у розділі «Освіта вчителя» зазначалось, що для поширення самоосвіти сучасного вчительства необхідно:

1. Улаштувати курси з загальноосвітніх та педагогічних предметів.
2. Започаткувати відрядження молодосвідчених у педагогічній справі учителів у школи з добре налагодженою роботою у цій царині.
3. Утворити пересувні виставки навчального приладдя і літератури, заснувати педагогічні музеї і бібліотеки, а також улаштувати науково-педагогічні екскурсії.
4. Якнайбільше відкрити учительських семінарій та інститутів, скасовуючи всякі іспити на звання вчителя та різні курси й класи для підготовки вчительства, бо вони не виправдовують свого призначення.
5. Через чотири-п'ять років роботи вчитель повинен мати піврічну чи однорічну відпустку для поновлення і поширення своїх знань [36, с. 45 – 48].

Як зазначає дослідниця І. Упатова, під час з'їзду також розглядалося питання вибору оптимальних форм та методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які були досить різноманітними. Одні з них мали тривалий характер (стаціонарні), інші – епізодичний. Так, до стаціонарних форм належали: засідання педагогічних рад з відповідною тематикою; педагогічні гуртки (у селах); педагогічні або методичні секції (у містах); навчально-педагогічні комісії при повітових відділах народної освіти; дослідно-педагогічні станції; предметні комісії; навчально-педагогічні комітети (волосні, повітові, губернські); навчально-методичні ради при губернських відділах народної освіти. Інші форми підвищення кваліфікації були короткотерміновими, а в більшості – навіть одноразовими заходами. Вони, насамперед, включали: різноманітні наради педагогічних працівників; конференції; з'їзди; з'їзди-курси; курси; самокурси, що значно розширювали кола взаємодії вчителів, сприяли професійному становленню учителів

[285, с. 320]. Вважаємо, що рішення, прийняті на Всеукраїнському Професійному Учительському З'їзді (серпень, 1917) спонукали педагогів до самоосвітньої діяльності.

Після проголошення IV Універсалом самостійності УНР (22 січня 1918 р.) на місці Генерального Секретаріату Освіти було створено Міністерство народної освіти на чолі з І. Стешенком. Запроваджувався принцип децентралізації управління освітою: право відкривати школи надавалося органам місцевого самоврядування. Міністерство робило спроби налагодити рівноправну співпрацю з комісаріатом освітніх справ Радянської влади у Харкові з реформування української освіти, але бажаних результатів так і не було досягнуто.

Від 30 квітня до 15 грудня 1918 р. – період Гетьманату на чолі з гетьманом Павлом Скоропадським, під час якого дещо змінювалися засади освітнього життя країни. Замість децентралізації запроваджувався принцип централізованого управління освітою. Новий міністр народної освіти професор М. Василенко відмовився українізувати існуючі школи, а висунув ідею українізації шляхом створення державним коштом нових національних навчальних закладів. Це певним чином стримувало темпи українізації освіти. Було ліквідовано Головну Шкільну Раду. Під кінець існування Гетьманату 27 листопада 1918 р. указом гетьмана було створено Українську Академію Наук, яка нараховувала 12 академіків. Першим її президентом вибрано В. Вернадського.

Із середини грудня 1918 р. до початку листопада 1919 р. – час влади Директорії відновленої УНР. Директорія, ставши на позицію, що тільки національна освіта може витворити активну націю, поставила освіту у своїй політиці на перше місце. Міністром народної освіти у цей період став професор І. Огієнко [110, с. 150].

Директорія прийняла постанови про запровадження в Україні всенародного і безплатного навчання, про поліпшення матеріального становища учителів, про децентралізацію управління освітою. 1919 року було підготовлено *"Проект єдиної школи в Україні"*. За проектом планувалося запровадити трьохступеневу єдину загальноосвітню школу: *молодша школа* (4 роки); *старша школа* (4 роки); *колегія* (4 роки).

Перших два ступені утворювали цикл основної школи, а третій – цикл середньої школи. Значна увага у проекті зверталась на формування потреби у самоосвіті, значимості самоосвітньої діяльності в житті людини і суспільства [21, с. 142].

У ході законодавчої праці Міністерство народної освіти розробило *Статут єдиної школи*, який не був надрукований і в рукописному вигляді зберігається у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України [388, арк. 75–85]. У VI розділі Статуту «Навчителі» пояснюється статус та рівень фахової підготовки вчителя в єдиній школі. На I ступені вчителями могли бути особи, що закінчили учительські семінарії, відповідні учительські курси і склали спеціальний іспит на звання вчителя I ступеня; на II – особи, що закінчили учительські інститути, відповідні учительські курси і склали спеціальні іспити на звання вчителя II ст.; на III – особи, що закінчили вищу школу, відповідні учительські курси і склали спеціальний іспит на звання вчителя III ступеня. Вчителі, відомі своєю педагогічною діяльністю, звільнялися від іспиту на звання відповідного ступеня.

Незважаючи на часту зміну державного управління в Україні у цей період, процес підготовки педагогічних кадрів не припинявся, відбувався активний пошук змісту, форм, методів становлення нової педагогічної освіти. Починається перебудова педагогічної освіти та підготовки вчителя нового суспільства, яка передбачала розвиток «...звички і любові до продуктивної праці» у вчителів [153, с. 29].

Слід відмітити, що 1917–1920 рр. характеризуються значним піднесенням національно-визвольного і просвітницького руху. Проте, науковці, які досліджують цей період, зазначають, що українська школа була погано забезпечена якісними педагогічними кадрами, здатними до самоосвіти і самовиховання. Так, наприклад, у Київській губернії на початку 1917 року з 3327 учителів вищу освіту мали 6, середню – 629, підготовку в учительській семінарії – 593, домашню освіту – 158, склали екзамен на звання вчителя – 1168 осіб [75, с. 26]. Водночас слід відмітити, що до кінця цього року спостерігається значне зростання контингенту педагогічних працівників у зв'язку із збільшенням кількості українських шкіл. Саме цей період у

розвитку національної школи вирізняється поглибленням професійної підготовки та зорієнтованістю на самоосвіту педагогів. Перед учителями стояло питання: що опрацьовувати і як опрацьовувати, щоб при найменшій затраті часу та енергії в тих складних умовах, у які поставило працівників освіти життя, мати максимальний результат самопідготовки. Важливу роль відігравали матеріали періодичної преси, адже педагогічних книг українською мовою, попри те, що їх видавалась значна кількість у цей час, не вистачало.

Особливістю роботи з організації самоосвіти на даному етапі було посилення уваги до самовиховання вчителя. У педагогічній літературі розглядалися два шляхи самовиховання: перший – це набуття особистістю і розвиток таких рис, як справедливість, щедрість, терпіння і любов до дітей [75, с. 33]; другий – національно-педагогічний шлях самовиховання вчителя, метою якого вважалося «національне розуміння дитини». Приймаючи до школи дитину, учитель мусив враховувати її національні особливості. Вважалося, що вчитель як носій культури тільки тоді передасть її народові, коли зіллється всією істотою з ним, коли національний організм народу стане базою всієї його діяльності [251, с. 8].

Таким чином, характерним для 1917–1920 рр. було національне спрямування педагогічної діяльності, турбота про забезпечення українознавчого і краєзнавчого її змісту, потужна зорієнтованість кожного вчителя на самоосвіту. Основною масовою формою підготовки були педагогічні навчальні заклади та літні курси перепідготовки й підвищення кваліфікації. Спостерігається тенденція до індивідуалізації самоосвіти (плани і щоденники самоосвіти вчителя, індивідуальні завдання із самопідготовки слухачів педагогічних курсів) [236, с. 36].

У цей період відбувається становлення науки в якості самостійної галузі культури, зміцнюються зв'язки науки з виробництвом, виникають нові фундаментальні теорії, розширюються також ідеї самоосвіти. Поява невеликої кількості бібліотек, масових науково-популярних видань, програм систематичного читання, гуртків у молодіжних клубах зробила значний вплив на подальший розвиток самоосвіти в країні. Технологія самоосвітнього читання була домінуючою.

Розвиток освіти, науки і техніки приводить до ускладнення знання, засобів і способів його передачі. Відбувається трансформація вже існуючих технологій та становлення нової техноцентричної стратегії, що вимагає засвоєння новітніх технологій, оптимальне включення в інформаційний простір, адаптованість до динаміки розвитку світу. Ідеї самоосвіти особистості стають різноманітними і диференційованими за соціокультурними, духовними, класовими, статусними, соціально-економічними, професіональними, кваліфікаційними та іншим характеристиками.

Історико-педагогічні дослідження організації самоосвіти вчителя базуються на аналізі соціальних запитів, загальних тенденцій розвитку освіти, виявленні загального й особливого на основі вивчення: цілей та змісту самоосвіти; організаційних форм і методів самоосвітньої роботи педагогів; адміністративних, навчально-матеріальних, науково-методичних чинників; результатів діяльності у конкретних історичних умовах.

Отже, ідея професійної самоосвіти вчителя виникає в кінці XIX століття і остаточного свого оформлення набуває в 1917–1920 рр., коли на потребу забезпечення національної освіти і школи якісно підготовленими учительськими кадрами зростає необхідність у кожного педагога самостійно опанувати комплекс знань і умінь, пов'язаний із викладанням предмета або циклу предметів рідною мовою, яка була проголошена в УНР державною. Це вимагало не лише самоосвіти, а й самовиховання особистості, сприйняття і вироблення нею якостей і цінностей справді національного українського вчителя.

1920–1933 рр. визначаються як етап докорінної перебудови системи народної освіти на принципово нових основах. Попри негативний вплив комуністичної ідеології, цей період можна вважати часом продовження формування національної української школи, хоча з окремими суттєвими обмеженнями. На зазначеному етапі проходить становлення національної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів. Цей процес відбувається в руслі переходу від епізодичних курсів до масового організованого підвищення кваліфікації вчителів. Це був етап зміни освітньої системи, впровадження нових, творчих підходів до

форм та методів педагогічної діяльності, варіативних навчально-виховних технологій. Зазначимо, що О. Сухомлинська називає 1920 – 1933 рр. етапом експериментування і новаторства в українській педагогічній думці за радянських часів [270, с. 66].

Вважаємо доцільним звернутись до періодизації реформування шкільної освіти Л. Березівської, яка зазначений період, а саме 1924 – 1927 рр. виокремлює як етап експериментування й пошуку, 1927 – 1930 рр. – реалізації національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів [21, с. 192].

Український дослідник Д. Дзвінчук 1920 – 1930 рр. називає періодом пошуків нової оптимальної системи управління освітою на засадах посилення загальнодержавного курсу на побудову нового суспільства, монопартійності, централізації управління, збільшення адміністративного апарату, бюрократизації його діяльності [81, с. 35].

Варто наголосити, що у березні 1920 р. було затверджено українську радянську систему освіти, яка діяла з різними доповненнями десять наступних років. В основу даної системи було покладено соціальне виховання, а робота всіх освітніх і виховних закладів будувалася за трудовим принципом (на базі продуктивної праці для виявлення професійних нахилів дітей) і за своїми завданнями та змістом утворювала єдину систему професійної освіти. Її автор тодішній Нарком освіти Г. Гринько виходив з важливих потреб українського народу: необхідність підготовки кваліфікованих робітників для потреб відбудови господарства; необхідність організації захисту дітей і турботи про них через велику кількість сиріт і напівсиріт, які з'явилися у результаті революції та війни [21, с. 163].

В цілому проект Г. Гринька будувався за основними принципами, які майже не відрізнялися від тих, які були прийняті в Українській державі: школа мала бути єдиною, трудовою, виховною і національною. Але в умовах радянської влади національною вона могла бути лише за формою, а зміст її був інтернаціональний. Все шкільництво підпорядковувалося більшовицькій партії і її центральним органам, без волі яких нічого не можна було робити [110, с. 153].

Хоч у травні 1920 р. було прийнято спільне рішення Наркомосів України і Росії *"Про єдність освітньої політики"*, але українська система освіти складалася дещо відмінно від тієї, що діяла в Росії, хоч і будувалися вони за одним трудовим принципом. З погляду наукової педагогіки, українська система освіти стояла нижче від російської. Але її існування свідчило про невеликий тиск Москви і про певну незалежність Наркомосу України від уряду Росії. Розходження в українській і російській системах освіти зберігалися аж до 1930 р. [240, с. 8–10].

З 25 листопада 1922 р. ввійшов у дію *Кодекс законів про народну освіту УСРР*, розроблений спеціальною комісією Наркомосу УСРР. Документ створив нормативно-правову базу для розв'язання таких соціальних проблем, як ліквідація безпритульності й забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками. У Кодексі зазначалось, що виховання й освіта мають бути вільні від будь-якого релігійного впливу, що педагоги повинні відмовитись від старих методів словесного навчання й ідеалістичної схоластики та послідовно перейти на нові методи, що ґрунтуються на досвіді й практиці [123]. Навчання й виховання підростаючого покоління було визнано одним із головних завдань УСРР.

Як зазначав заступник наркома освіти УСРР і одночасно (1922–1927) головний редактор журналу «Путь Просвещения» Я. Ряппо, «якщо 1920–1921 роки радянського культурного будівництва пройшли в збиранні старого спадку і встановленні нових віх, то 1922 рік цілком присвячений прокладанню нових шляхів, реалізації організаційних форм і поглибленню їх внутрішнього життя». У 1922 р. розпочався перехід від адміністративно-організаційної роботи до методологічної організації функціонування освітніх установ, «від «схеми» до системи, від «системи» – до складових її елементів, типів установ, від них – до внутрішнього життя, методів роботи» [123, с. 82].

На початку 20-х років минулого століття створюються інститути народної освіти, вищі трирічні педагогічні курси. Розширюються права педагогічних рад щодо перегляду навчальних планів, програм, запровадження нових форм самоосвіти вчителя. Основними організаційними формами самоосвіти педагогічних

працівників у досліджуваний період були: з'їзди, курси, конференції, обмін досвідом, взаємовідвідування уроків, педагогічні наради.

Організація самоосвіти вчителя була тісно пов'язана з професійною діяльністю відомих вітчизняних педагогів-практиків (К. Дорошкевича, В. Дурдуківського, О. Музиченка, П. Постенака Я. Чепіги, та ін.). На нашу думку, їх педагогічна діяльність була гуманістично спрямованою. Проте влада вимагала введення елементів ідейно-політичного виховання, внаслідок чого самоосвіта вчителів спрямовувалася на систематизацію й поглиблення педагогічної кваліфікації з посиленою політизацією.

Створюється система колективної педагогічної і виробничої роботи з учителями; громадськими органами організовується управління цими процесами; проводиться потужна українізація змісту підготовки вчителів у вищих і середніх спеціальних навчальних педагогічних закладах та змісту навчальних предметів. Встановлюється патронат громадських і профспілкових органів над школами. Громадські організації брали школи на своє утримання, що дало змогу залучити кошти приватних осіб на розбудову системи народної освіти. У такі школи призначалися високоосвічені вчительські кадри, здатні до постійного самовдосконалення, адже громада вимагала належного рівня навчання і виховання учнів.

Зазначимо, що самоосвітня робота на державному рівні була системно організована і фактично розпочата лише з 1923 – 1924 навчального року. Так, у жовтні 1923 року при Агітаційно-пропагандиському відділі АПВ ЦК ВКП (б) організовано *Центральну комісію з питань самоосвіти*; в грудні цього ж року вийшов перший номер журналу з керівництва самоосвітою «Помощь самообразованию».

Перший навчальний рік роботи, та майже весь 1924–1925-й, пройшов у пошуках форм та методів цього нового виду освітньої діяльності, здійснювалась вона виключно як *політсамоосвіта*. Вагомим внеском у розвиток самоосвітньої роботи стали тези АПВ ЦК ВКП (б) (березень 1925 р.), де вперше, використовуючи накопичений раніше досвід, були чітко сформульовані завдання самоосвіти, система

організації самоосвітньої роботи, її форми та методи. В тезах зазначалося, що «завданням органів, які керують самоосвітньою роботою, повинно бути і розповсюдження загальноосвітніх та технічних знань...» [196, с. 405].

Перша всесоюзна нарада з питань самоосвіти, яка відбулася у жовтні 1925 р., так тлумачить вказаний пункт тез: «Самоосвітня робота повинна здійснюватись у таких основних напрямках: 1) загальноосвітній; 2) загальнополітична підготовка; 3) вивчення окремих суспільних дисциплін та найважливіших суспільних питань; 4) спеціальна ділова підготовка та перепідготовка первинних партійних, профспілкових та ін. організацій». Було визначено також завдання самоосвітньої роботи за кожним із названих напрямів: «У галузі загальноосвітній головна увага має бути зосереджена на задоволенні потреб робітника та особливо селянина у набутті елементарних загальноосвітніх знань. На другому плані повинно стояти підвищення загальної освіти в обсязі школи-семирічки, робітфаку тощо»; «У галузі загальнополітичної підготовки основним завданням має бути продовження роботи шкіл грамотності». Щодо ділової підготовки, то її завдання визначались у тезах наступним чином: «Спеціальна, ділова, практична підготовка та перепідготовка робітників первинних органів є на даний момент важливою справою. Самоосвітня робота і тут має доповнити розгорнуту в теперішній час мережу курсів перепідготовки» [196, с. 405–406]. На першій всесоюзній нараді загальні завдання побудови самоосвіти в СРСР були сформульовані наступним чином: «Основним завданням самоосвіти повинно бути сприяння росту активності робітників та селян у всіх галузях революційного будівництва і володіння цією активністю з метою спрямування її на досягнення поставлених партією і радянською державою цілей та завдань» [196, с. 404].

Розподіл функцій усіх ланок самоосвітньої мережі координувався і керувався Центральною комісією із самоосвіти при АПВ ЦК ВКП (б), а також комісіями та бюро, обраними в кряях, областях, губерніях – за зразком центральної комісії. У волостях та районах роботу вказаних комісій координував організатор самоосвіти. Консультпункти із самоосвіти діяли на базі шкіл та клубів – у місті, шкіл та хат-читалень – на селі. Самоосвіта вчителів у цей період була поставлена на широку

організаційну основу, хоча в її змісті все-таки переважав елемент політичної освіти [75, с. 74]. При всій політичній заангажованості цієї роботи, виділимо два її позитивні аспекти: самоосвіта стає своєрідною організаційно-педагогічною ланкою в структурі підготовки вчителя; глибоке вивчення проблем політичної економії значно підвищує рівень науково-педагогічної обізнаності педагогічних кадрів.

Друга нарада із самоосвіти (січень 1927 р.) ще раз підкреслила необхідність узгодження програмного матеріалу з потребами загальноосвітньої та вищої школи. У зв'язку з цим була прийнята постанова про те, що кожен новий шкільний підручник мусить попередньо узгоджуватись з цілями самоосвіти. Крім того, планувалося видання підручників, спеціально призначених для самоосвіти. На всеукраїнських нарадах з питань освіти зазначалося, що професія педагога потребує високої кваліфікації [253, с. 32].

Необхідно відзначити, що у галузі самоосвітньої роботи упродовж 1927–1928 рр. широкого розповсюдження набуває *заочне навчання*. Заочні курси і заочна форма навчання у педагогічних закладах вважаються найбільш організованими формами самопідготовки вчителів. У цей час таку самопідготовку контролювали територіальні педагогічні об'єднання вчителів. У сільській місцевості вчителі невеликих шкіл об'єднувалися в МО семирічки; їхня індивідуальна підготовка скеровувалася в першу чергу на підвищення загальноосвітнього рівня. Обов'язковою умовою такої роботи стає *щоденник самоосвіти педагога*, де фіксується завдання, його виконання й оцінка груповода (керівника МО). Починаючи з 1927 року, в Україні розпочинається планова робота у справі налагодження заочної форми освіти як однієї з форм професійної самоосвіти вчителів.

У цей же період з'являється ряд наукових праць, у яких важливе місце займає самоосвітня робота вчителя. Вагомий внесок у теорію та практику самоосвіти зробили видатні вітчизняні педагоги досліджуваного періоду: А. Макаренко, Т. Лубенець, С. Русова, О. Музиченко, Б. Грінченко, І. Огієнко та інші.

Варто зауважити, що самоосвітня діяльність учителів набуває планового й систематичного характеру, основними формами якої стали курси, семінари,

конференції. Їх програми спрямовувалися на вивчення шкільного матеріалу. Методична діяльність характеризується тенденцією до колективної роботи в невеликих групах, залученням учителів до дослідництва. У кінці 20-х років стабілізується зміст загальнопедагогічної підготовки, постає питання про уніфікацію навчальних планів і програм.

У 1930 р. здійснюється реорганізація мережі й системи педагогічної освіти, з'являються нові типи навчальних закладів. Затвердження нової номенклатури педагогічних спеціальностей суттєво вплинуло на зміст самоосвіти. У зв'язку з гострим дефіцитом учителів розгортається мережа курсів їх перепідготовки, поширюється екстернат при педагогічних навчальних закладах. Заочне навчання стає важливою формою самоосвіти й підвищення кваліфікації вчителів за навчальними планами Міністерства освіти. Самоосвітня діяльність переорієнтовується з питань методичної підготовки на піднесення теоретичного, наукового рівня й загальнокультурного розвитку працівників освіти. У вищих педагогічних навчальних закладах організовується поглиблена перепідготовка вчителів-предметників. Уточнюються компоненти підвищення кваліфікації вчителів (ідейно-політичний, науково-фаховий, загальнокультурний, політехнічний, педагогічно-методичний). Активно вивчається, узагальнюється й поширюється передовий педагогічний досвід, створюються його картотеки, педагогічні музеї, організовуються педагогічні читання.

Зазначимо, що у 30-і роки ХХ століття, у результаті уніфікації системи навчання, прийнятої ХІ Всеукраїнським з'їздом Рад, та введення всеобучу для всього населення країни, було покладено кінець демократичному розвитку системи освіти в Україні, що спричинило відмову також і від багатьох дуже корисних форм і методів самоосвіти вчителя. У зв'язку з гострим дефіцитом педагогічних кадрів з'явилися нові форми роботи, засновані на принципах самоосвіти: екстернати при педагогічних навчальних закладах, іспити на право вчителювати, педагогічний інструктаж фахівців; поширення набула заочна освіта.

Підвищенню самоосвітнього рівня вчительства сприяли вимоги Постанови ЦК ВКПб *«Про покращення справи самоосвіти»* (1933). Згідно вказаної Постанови при

всіх бібліотеках організовувались консультації по самоосвіті, облаштовувались спеціальні розділи книжкового фонду із самоосвітньою літературою тощо [373, арк. 112–120].

Таким чином, розвиток самоосвіти у 1917 – 1933 рр характеризувався посиленням практичної спрямованості та зміцненням соціальної бази самоосвіти з одного боку, та інтенсивною розробкою її технологічних основ з іншого. Масовий потяг до знань, активізація просвітницької діяльності органів місцевого самоврядування, розширення мережі позашкільної освіти, підвищення рівня грамотності створили передумови для зміцнення практичних основ самоосвіти. Різко зростає число товариств, що займаються поширенням знань, в столицях і провінціях створюється велика кількість бібліотек і книжкових складів. Здійснюються спроби щодо поліпшення керівництва самоосвітою, її організації в масштабах країни. На допомогу самоосвіті видаються спеціальні програми, що враховують рівень загальноосвітньої підготовки та інтереси людини, важливі проблеми регулярно висвітлюються в періодичних виданнях. Спостерігається диференціація самоосвіти на загальну, наукову, культурну, професійну. Самоосвіта активно використовується різними політичними рухами і партіями для залучення в свої ряди нових прихильників. Отже, 1917–1933 рр. вважаємо періодом становлення самоосвіти вчителя як національного явища (формування індивідуальних і масових технологій самоосвіти, а також керівництва нею).

Важливо відзначити, що якісна своєрідність розвитку самоосвіти на зазначених етапах визначалася взаємодією зовнішніх по відношенню до педагогіки і внутрішніх факторів. Об'єктивними факторами були: соціально-економічна політика держави; рівень розвитку самосвідомості, освітні та культурні запити населення; стан науково-технічної думки та ін. До числа суб'єктивних факторів належали: розвиток теорії самоосвіти, її відповідність основним положенням педагогіки свого часу; наявність досвіду організації самоосвіти і керівництва нею.

У цілому ж можна констатувати, що з точки зору теорії та практики самоосвіти, кінець XIX – перша третина XX століття були досить продуктивними для її розвитку. Сформовані під впливом прогресивної педагогічної думки

принципові положення теорії самоосвіти були засновані на принципах гуманізму, особистісного підходу, природовідповідності та культуровідповідності. Важливими чинниками у досягненні успіхів стало широке впровадження досвіду психологічної науки, а також активна участь у вирішенні проблем самоосвіти відомих педагогів країни К. Ушинського, М. Драгоманова, О. Духновича, Х. Алчевської, М. Демкова, М. Корфа, С. Миропольського, М. Пирогова, С. Русової, О. Музиченка, Т. Лубенеця, М. Грушевського, Я. Чепіги, Б. Грінченка, Г. Шерстюка, А. Макаренка та ін.

Зазначимо, що в кінці XIX – на початку XX ст. інтерес до проблем учительства у суспільстві був викликаний об'єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що ставило суспільство до вчителя, його особистості і професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – учитель, постійно знаходились у центрі уваги суспільства.

Українські освітяни наприкінці XIX – на початку XX ст. на порядок денний ставили багато питань та обговорювали різні аспекти освіти й педагогіки, проте в цілому можна виділити дві складові в педагогічних концепціях того періоду. Перша складова пов'язана із вирішенням національних проблем українців, це, насамперед, запровадження рідної мови в освітній процес. Другий комплекс проблем, що обговорювали вітчизняні педагоги, зумовлений необхідністю модернізації освіти, оновленням її змісту, форм, методів навчальної діяльності, удосконаленням кадрового забезпечення навчальних закладів.

Абсолютно зрозуміло, що саме педагогічний склад є важливим чинником реалізації завдання створення сучасної національної мережі освіти, або принаймні розширення та удосконалення існуючої. Усі українські суспільно-політичні та громадські діячі до найголовніших характеристик українського вчителя кінця XIX – першої третини XX ст. насамперед відносили високий рівень фахової підготовки,

глибоке знання предмету, патріотизм, моральність та духовність. Вони вважали, що успіх народної освіти можливий лише у тому випадку, коли вчитель любить свою справу, коли він з повагою і розумінням ставиться до учнів, заохочує і зацікавлює їх, коли він постійно вдосконалюється і займається самоосвітою.

Узагальнюючи здобутки істориків педагогіки, можна зробити висновок, що до 1917 року відбувається зародження змісту і форм самоосвіти педагогів, у період з 1917 по 1933 рр. – становлення системи самоосвіти педагогів. Саме у кінці XIX–першій третині XX ст. формувалися основні перспективні пріоритети організації професійно-педагогічної самоосвіти нового часу, що дало підстави для подальшого її розвитку.

1.3. Методологічні засади та зміст основних дефініцій дослідження

Історико-педагогічні дослідження у порівнянні з іншими дослідженнями різних напрямків педагогічної науки мають свої специфічні особливості. Характерною рисою є чинник часу, який полягає в тому, що досліджувані історико-педагогічні явища розташовуються в межах певної епохи. Інша невід'ємна особливість історико-педагогічних досліджень – це територіальна приналежність зазначених об'єктів до конкретної території, під якою розуміється певна цивілізація, країна, регіон. Суттєвим також є те, що проведення дослідження передбачає використання, як правило, не якогось одного, а відразу декількох провідних методологічних підходів, в межах яких і здійснюється робота історика педагогіки. У процесі наукового пошуку використовуються різноманітні методи пізнання, вивчення яких здійснює спеціальна наука – методологія. В «Українському педагогічному словнику» методологія визначається як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [67, с. 207].

У методології розрізняють поняття методологічні підходи і власне методи дослідження. У науковій літературі наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Так, у словнику з методології О. Новикова та Д. Новикова зазначено, що з

одного боку підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [176, с. 117–118]. У структурі методологічного знання професор Н. Сейко виокремлює три рівні: філософський або загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (прикладний) [261, с. 204].

У дослідженні ми використали кілька методологічних підходів загальнонаукового рівня, а саме *системний, когнітивний, культурологічний, цивілізаційний та герменевтичний*. Одним із провідних вважаємо *системний підхід*, сутність якого полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [176, с. 159]. Теорію системного підходу розроблено у працях А. Авер'янова, О. Адаменко, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Ф. Корольова, В. Кузьміна, В. Садовського та ін.

Як зазначає українська дослідниця О. Адаменко, розгляд педагогічної науки як системи здійснюється з огляду на те, що їй притаманні всі ознаки системи, а саме:

а) цілісність (принципова неможливість зведення системи до суми якостей або простої взаємодії елементів, що її становлять, і виведення з них якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису системи на основі встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин; зумовленість стану системи не так станом її окремих елементів, як якість її структури);

в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища (система формує і виявляє свої якості і свою цілісність під час взаємодії з середовищем);

г) ієрархічність (кожний компонент системи у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису системи (у зв'язку зі складністю системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект системи) [4, с. 26].

Системний підхід застосовується нами, насамперед, як критерій окреслення головних характеристик визначених нами періодів та етапів організації самоосвіти вчителя в Україні у кінці XIX – першій третині XX століття. Використання системного підходу до аналізу історико-педагогічної літератури, інших джерел сприяло виокремленню таких аксіологічних показників, які характеризують вплив історичних процесів на розвиток освіти та самоосвіти в Україні досліджуваного періоду, організаційно-педагогічні аспекти діяльності видатних вітчизняних педагогів та громадських діячів.

Когнітивний підхід особливо ефективний у вивченні динаміки науки та її співвідношення з суспільством, в обґрунтуванні провідного значення знання в поведінці індивіда. Слід зазначити, що для аналізу організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX ст. нами досліджено практичну і теоретичну діяльність педагога у співвідношенні з її соціальним аспектом. У центрі досліджуваних проблем знаходиться вчитель як член соціуму, представник етносу, психологічний суб'єкт, комунікант.

Ми поділяємо точку зору науковців, які визначають когнітивізм як методологічний принцип, що означає здатність до переробки зовнішньої інформації та інтерпретує поняття «контекстного знання» (тобто абстрагування й конкретизації), а поняття контексту для історії є одним із базових [261, с. 203]. Вважаємо, що когнітивний підхід дає змогу застосовувати його до процесу (в ході пізнання явища) і результату (створення авторського бачення становлення та розвитку самоосвіти в окреслений період). Використовуючи когнітивний підхід, ми розглядаємо розуміння як процес включення нових знань у минулий досвід суб'єкта. Увага акцентується, перш за все, на змістовній об'єктивності знання.

Важливим для нашого дослідження є *культуроологічний підхід*, завдяки якому історико-педагогічні аспекти самоосвіти досліджуємо через призму соціокультурної системи, що забезпечує культурну спадкоємність норм, цінностей, ідей і розвиток людської індивідуальності як способу підготовки особистості до успішної самореалізації в соціумі і культурі. Культуроологічний підхід виявляється особливо суттєвим для аналізу історичного шляху самоосвіти, якщо взяти до уваги той факт,

що вчені детермінують культурними параметрами передачу людського досвіду на багато поколінь вперед [246, с. 28]. Культурологічний підхід у процесі вивчення історії педагогіки виходить з того, що сфера освіти є складником загального культурного простору на певному історичному етапі його розвитку. Погоджуємося з думкою науковців стосовно того, що освітня культура і освітній простір – це загальні показники соціального розвитку регіону і держави в цілому [336, с.14].

З культурологічним безпосередньо пов'язаний *цивілізаційний підхід*, який ґрунтується на вивченні історії суспільства з урахуванням індивідуальності регіонів і країн, дає можливість глибше зрозуміти історичні процеси і зафіксувати їх індивідуальність. У цивілізаційному підході головну роль відводять людському духовно-моральному та інтелектуальному факторам. Особливе значення для оцінки і характеристики цивілізації мають менталітет, релігія, культура, освіта. Цивілізаційний підхід характеризується антропоцентризмом, сутність якого полягає в тому, що в центр вивчення історії педагогіки ставиться людина й вивчення соціально-педагогічної історії здійснюється в контексті людського виміру [132, с. 121].

Для вивчення наукових джерел, праць видатних педагогів ми використали *герменевтичний підхід*. Герменевтика – напрям наукової діяльності, пов'язаний з дослідженням, поясненням, тлумаченням текстів. Як зазначає О. Сухомлинська, герменевтичний підхід полягає у мистецтві розуміння, коментування, пояснення текстів у контексті розвитку культури й освіти певної історичної епохи. За такого підходу явища й факти творчої життєдіяльності педагогів пізнаються через історико-культурні засади. Працюючи з текстом, кожен інтерпретує його по-своєму, добудовує його, проектує на реальну дійсність, додаючи власне бачення і сприйняття, тобто народжує новий текст як об'єкт герменевтики [270, с. 14].

До *конкретно-методологічного* рівня дослідження історико-педагогічних процесів відносяться наукові теорії, що стосуються безпосередньо педагогічної науки: мети виховання, змісту освіти, розвитку особистості, теорія розумової обдарованості; діяльнісний, особистісно зорієнтований (педоцентричний),

парадигмальний, регіональний, наративний підходи. Важливими для нашого дослідження є регіональний, наративний та парадигмальний підходи.

Регіональний підхід дозволяє визначити особливості організації самоосвіти вчителів в регіонах України, що на той час входили до складу Російської імперії (територія Наддніпрянської України – Правобережжя, Лівобережжя, Слобожанщина і Південна Україна). За допомогою регіонального підходу ми виокремлюємо соціокультурні особливості у межах певних територіальних та історичних кордонів.

Важливе методологічне значення для нашого дослідження має *наративний підхід* (наратив – від англ. і фр. narrative – розповідь, оповідання). Історія педагогіки найчастіше має справу не з прямими свідченнями про минуле (не з речовими джерелами), а з розповідями про минуле, які містяться в писемних джерелах.

Як свідчать наукові джерела, основними характеристиками наративного підходу є ретроспективність (розгляд подій минулого через призму теперішнього й майбутнього); перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника з проекцією на майбутнє; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволила множинність інтерпретацій історико-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту. Сучасний український педагог-дослідник Л. Ваховський зазначає, що в площині наративного підходу історія – «це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо» [38, с.43]. Наративний підхід дає змогу описувати історико-педагогічний процес як зв'язний контекст, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності і науковості.

Власне, кожне історико-педагогічне дослідження за своєю сутністю є наративним, оскільки дослідник поєднує в ньому розрізнені факти, події, явища, представлені до нього в історичних текстах, як зв'язний сюжет, який реалізується у висновках, що є максимально об'єктивними, але водночас відображають суб'єктивне бачення науковця [335, с. 24].

Оскільки проведене нами дослідження історії організації самоосвіти значною мірою спирається саме на індивідуальне, історично персоналізоване бачення цього явища, виражене у щоденниках, окремих архівних документах, спогадах тощо, то й

сам наративний підхід є необхідним для нас. Наратив дає можливість не просто описати історико-педагогічний досвід, але й дозволяє наділити його сенсом, внести в сучасний соціокультурний контекст. Як зазначає професор Н. Сейко, особливе місце в застосуванні наративного підходу до вивчення історії організації самоосвіти займає проблема роботи з текстами (джерелами), оскільки джерела також є наративним феноменом, то їх опис – наратив у наративі. При цьому аксіологічний зміст такого наративу полягає у створенні власної соціально-педагогічної історичної інтерпретації, авторських оцінок соціальних стосунків, відношень, ціннісно-мотиваційного контексту життя людей, культурного фону подій досліджуваного періоду [261, с. 37].

Професійна самоосвіта вчителя є засобом неперервного особистісно-творчого збагачення педагогічними цінностями, новими технологіями педагогічної діяльності. Проте, вона неможлива без застосування *акмеологічного підходу*, який орієнтує педагога на досягнення вершин творчого саморозвитку, високого рівня продуктивності й професійної зрілості. Застосовуючи акмеологічний підхід у дослідженні, розвиток педагога як професіонала можна представити як процес і результат системних претворень особистості, що розвивається. Цьому слугують: професіоналізм діяльності (розвиток професійної компетентності, професійних умінь і навичок); професіоналізм особистості (розвиток здібностей, професійно важливих особистісно-ділових якостей, рефлексивної організації і рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації професійних досягнень); нормативність діяльності і поведінки (формування професійної і моральної системи регуляції поведінки, діяльності та взаємин) [8, с. 126].

Реалізація означених концепцій дозволить педагогу досягти акмеологічного рівня, який у міру зростання його професіоналізму буде підвищуватися. На нашу думку, акмеологічний підхід у освіті має бути пріоритетним напрямком, який спонукає особистість педагога до самоосвіти, прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійного самовдосконалення.

Акмеологічний підхід пропонує цілісний розвиток людини і в якості найвищої цінності розглядає її індивідуальність. Тому, дослідження організації самоосвіти

вчителя потребує використання *особистісного підходу*, який являє собою вчення про роль особистості у суспільстві, про співвідношення колективу і особистості, про особливу роль колективу в її розвитку, про всебічний гармонійний розвиток особистості.

Важливим для дослідження є *парадигмальний підхід*, який, на нашу думку, пов'язаний із цивілізаційним, так як розглядає погляди автора в контексті певної педагогічної парадигми, характерної для тієї чи іншої цивілізації в даний історичний період. За визначенням О. Сухомлинської, *парадигма* (від грец. *paradeigma* – приклад) – «одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)» [270, с. 24].

За допомогою парадигмального підходу ми вивчаємо спадщину видатних педагогів не абстрактно, а як явище в рамках конкретної педагогічної парадигми. Освітня парадигма включає такі складові педагогічного процесу, як його цінності, мотиви здійснення і спрямованість, цілі, взаємини суб'єктів, технології, тенденції. Парадигмальні установки можуть бути різноспрямованими в залежності від певної парадигми освіти. Так, ціннісні орієнтації освіти визначають напрямок педагогічного процесу для реалізації суспільного виробництва або для самореалізації. Цілями освітнього процесу можуть бути як прагнення набутися якомога більший обсяг наукових знань, так і прагнення засвоїти не стільки самі знання, скільки основи людської культури, якщо розглядати освіту як процес, що здійснюється протягом усього життя. Внаслідок того, що відбуваються зміни у розвитку суспільного ладу, змінюється і ставлення педагогічної громадськості до різних новацій в освіті, що є результатом історичного розвитку педагогічної теорії і практики.

Технологічний рівень методологічного знання дослідження історико-педагогічного процесу включає використання як загальнонаукових методів (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), так і специфічних історико-педагогічних методів: *історико-хронологічного, конкретно-історичного, історико-біографічного, історико-ретроспективного та ін.*

Методологія нашого дослідження вміщує кілька методологічних рівнів та провідні методологічні підходи – системний, когнітивний, цивілізаційний, культурологічний, наративний, акмеологічний, особистісний, пардигмальний тощо. Тому її можна назвати полідисциплінарною. Названі підходи і методи не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

Досліджуючи питання організації самоосвіти вчителя періоду другої половини XIX – першої третини XX століття маємо проаналізувати не лише розвиток самоосвіти у історико-педагогічному контексті, кількісні та якісні зміни вчительського контингенту, а й тлумачення основних дефініцій, які є невіддільними від поняття «самоосвіта», що дасть нам змогу максимально об'єктивно здійснити науково-теоретичний аналіз проблеми. У педагогічній літературі зустрічаємо такі взаємопов'язані поняття, як «*освіта*», «*самоосвіта*» та «*самостійна робота*». На основі категорійного аналізу визначимо взаємозв'язок між ними.

Сучасні підходи до визначення поняття «*освіта*» дозволяють стверджувати, що освіта трактується як відкритий, вільний творчий інститут у всіх сферах життєдіяльності людини. Значення і логіка освіти полягає у досягненні найважливішого і в той же час найважчого та найскладнішого з усіх мистецтв – мистецтва жити [93, с. 4].

Ми погоджуємося з думкою С. Гончаренка, що освіта – це процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. В освіті завжди є як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність, так і матеріальний, тобто зміст освіти [67, с. 241].

Отже, поняття «освіта» розглядаємо як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого, об'єктивного, соціального досвіду, норм,

цінностей тощо; спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини; сутнісну характеристику етносу, суспільства, людської цивілізації, способів їх самозбереження і розвитку (Додаток Г).

На нашу думку, взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що: самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил і здібностей, виробленню культури розумової праці; самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

Розуміння освіти як основи інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, вимагає від нас з'ясування ролі, місця та функцій професійної самоосвіти педагога. Вважаємо, що провідна роль у самоствердженні, самореалізації та самовдосконаленні особистості належить *самоосвіті*. До кінця XX століття самоосвіта, будучи тісно пов'язаною із освітою, традиційно розглядалася як її невід'ємна складова або супутній елемент, а тому була об'єктом уваги в першу чергу психології та педагогіки. Перше визначення самоосвіти як самостійної категорії належить саме цим наукам. У педагогіці самоосвіта визначається як логічно побудована, чітко спланована система підвищення особистістю свого рівня знань, розширення кругозору, тобто постійна робота над удосконаленням особистості [161, с. 130].

У психологічному довіднику Л. Фрідмана самоосвіта визначається як особливі дії особистості, предметом яких є власні стани та якості людини як суб'єкта діяльності, спілкування, самоусвідомлення [296, с. 213]. Це найпоширеніші визначення самоосвіти, які домінували у науці до середини XX століття. Протягом XX століття підходи до вивчення процесу освіти, що були сформовані у рамках вищеназваних наук, розроблялися, деталізувалися, на їх основі виникали наукові школи, формувалися особливі галузі знань, що на сьогодні отримали чітко виражений науковий статус: соціологія освіти, філософія освіти, економіка освіти та ін. Але самоосвіта не стала об'єктом дослідження цих нових галузей. Лише

протиріччя, що виникли під час формування нової гуманістичної парадигми освіти (педагогіка співробітництва, де особистість поставлена у центр освітнього процесу), цілком по-новому висвітлили зміст самоосвіти. З'явилася потреба в комплексних дослідженнях нової ситуації засобами інших наук, а не лише педагогіки.

На сучасному етапі розвитку науки питання самоосвіти досліджено низкою антропологічних наук, таких як філософія, акмеологія, психологія, педагогіка, соціологія та ін. У науковій літературі виділяють кілька підходів до вивчення проблеми самоосвіти, а саме:

- у межах безперервної освіти, де самоосвіта розглядається як основа цілісної системи, що сприяє ефективності її функціонування на різних етапах життєдіяльності людини (О. Бодальов, О. Владиславлев, А. Даринський, В. Олійник, В. Онущкін, П. Пшебильський, В. Турченко та ін.);

- у педагогічних працях, що стосуються проблеми підвищення кваліфікації, самоосвіта визнана однією з найбільш динамічних форм підвищення професійно-творчого рівня фахівця (Л. Божович, Н. Гузій, С. Єлканов, М. Косенко, Ю. Кричевський, А. Мудрик, В. Рогожкін, Г. Серіков, Н. Сидорчук, Т. Сімонова, Г. Сухобська, Є. Тонконога, В. Шпак та ін.);

- педагогічна і соціальна психологія, досліджуючи внутрішні механізми саморегуляції, розглядає самоосвіту як складову частину самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку особистості (О. Арет, П. Гальперін, С. Іванова, Ю. Кулюткін, Л. Рувінський та ін.);

- у педагогіці середньої і вищої школи самоосвіта виступає одним із принципів навчання, реалізація якого покликана забезпечити готовність учнів і студентів до безперервної освіти (А. Айзенберг, М. Башкиров, В. Буряк, Т. Воронова, А. Громцева, П. Підкасистий, Н. Половнікова, А. Усова та ін.).

Оскільки поняття самоосвіта є багатоаспектним не лише за своїм змістом, а й за структурою, у науковій літературі важко знайти його універсальне визначення. Переважну більшість досліджень присвячено вивченню зовнішніх характеристик цієї категорії і висвітленню загальних питань педагогічної роботи: ролі, завданням,

соціальним функціям; окремим аспектам діяльності педагога; засобам, методам, умовам.

Проте, для визначення ролі самоосвіти у професійній діяльності вчителя важливим є аналіз самоосвіти як складного феномена, який є, з одного боку, органічною частиною професійної діяльності вчителів, а, з іншого, його розглядають як загальний розвиток особистості, що зберігає чітко визначені цілі загального і професійного вдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності. Співвідношення цих провідних цілей самоосвіти дає можливість охарактеризувати самоосвіту як цілісний процес, який, не обмежуючись набуттям професійного досвіду, передбачає різнобічне удосконалення особистості.

Дослідження проблеми організації самоосвіти вчителів потребує насамперед проведення логіко-семантичного аналізу поняття «самоосвіта». Цей термін увійшов до російської та української мов у 30–60-х рр. XIX ст. Інтенсивне включення у книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною «само» зумовлене позамовленнєвими чинниками, а саме: особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнійшої першооснови загально-політичного життя [265, с. 300].

С. Ожегов у «Словнику російської мови» тлумачить самоосвіту як здобуття знань на основі самостійних занять, без допомоги викладача [180, с. 75]. Дещо ширшим можна вважати визначення, подане у Великій Радянській Енциклопедії (3-тє вид.): «Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань в певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості у органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу».

У «Педагогічному словнику», виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986), самоосвіта визначається як освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи. Професор С. Гончаренко, уточнюючи це визначення, стверджує, що самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка

передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю при вивченні матеріалу [67, с. 296].

Доцільно розглянути визначення поняття «самоосвіта» у педагогіці та філософії. Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалася спочатку як складова (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалася для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, розумового самовдосконалення, усунення недоліків (О. Ведєнов, В. Екземплярський, С. Реверс). Учені О. Баранніков, А. Громцева, Г. Коджаспірова, Б. Райський та ін. розглядають самоосвіту як процес, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення, який не виникає стихійно, природним чином, а лише в результаті спеціального організованого педагогічного впливу.

Різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як: вид пізнавальної діяльності; процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей; форму отримання та поглиблення знань; засіб саморозвитку творчої першооснови особистості та коректування її розумової діяльності (Додаток Д).

Самоосвіту як вид пізнавальної діяльності визначає російський бібліограф А. Айзенберг. Він зазначає, що така діяльність керується самою особистістю, служить для удосконалення її освіти, а також неперервного продовження загальної і професійної освіти, завдяки якій актуалізуються й розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини [6, с. 51]. Вважаємо, що таке визначення поняття має загальний характер, обмежується сутність змісту поняття, оскільки йдеться про діяльність лише дорослих, тих, хто закінчив навчання в освітніх закладах і не торкається самоосвітньої діяльності учнів, студентів.

Потрібно зауважити, що досить вільно трактує співвідношення понять «самоосвіта», «самовиховання», «саморозвиток», «самовдосконалення» Г. Коджаспірова. Автор зазначає, що все людське життя є джерелом постійного саморозвитку й самоосвіти, отже, у такому контексті ці поняття виступають як синоніми; з іншого боку, під самоосвітою вона розуміє «спеціально організовану, самостійну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення визначених особистісних чи суспільно значущих освітніх цілей» [124, с. 69].

Вважаємо, що самовиховання і самоосвіта – це відносно самостійні сфери роботи особистості над собою, які у своїй сукупності становлять процес самовдосконалення особистості.

Широко трактує самоосвіту О. Шукліна, розглядаючи її як вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів [333, с. 140–151]. Згодні з думкою автора про те, що самоосвіта – це по-справжньому вільний і в той же час найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний із процесами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації й виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальні знання і трансформувати їх у практичну діяльність.

М. Кузьміна відзначає, що самоосвіта – це самостійна, цілеспрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без детального керівництва ззовні; мета, шляхи її досягнень, час, методи занять, джерела отримання знань плануються тим, хто вчиться, й проходить за ініціативи особи, яка самостійно оволодіває знаннями [141, с. 15].

А. Громцева, визначаючи самоосвіту як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність, зауважує: така діяльність скерована особистістю і слугує для удосконалення її освіти, є неперервним продовженням загальної і професійної освіти, завдяки якій актуалізується і розширюється спектр знань, заповнюються прогалини у духовному розвитку людини [73, с. 16].

Російський учений Б. Райський також пов'язує самоосвіту з пізнавальною діяльністю, стверджуючи, що це «вища форма задоволення пізнавальної потреби, інтересів, заснована на високій свідомості й організованості під впливом мотивів великої сили, на високому рівні ставлення людини до життя, пізнання... » [227, с. 5].

Погоджуємося з думкою вчених, що, як особливий вид пізнавальної діяльності, самоосвіта передбачає наявність позитивної мотиваційної активності, цілеспрямованості й самоорганізованості, адекватної самооцінки, виявлення вольових зусиль, досягнення високого рівня інтелектуального розвитку та самостійності.

Цікавим є погляд польського вченого В. Оконя на проблему самоосвіти: Він вважає, що оптимального рівня самоосвіта досягає тоді, коли вона перероджується на постійну потребу людини, стає підставою освіти особистості протягом життя, основою її поведінки та способу життя. Автор наголошує, що самоосвіта є фактором якісних свідомих перетворень особистості й самореалізації власної індивідуальності [181, с. 164].

Отже, самоосвіта відбувається у відповідь на потребу в знаннях. Особистість висуває нові ідеї, пропозиції, за власною ініціативою намагається задовольнити потребу в ліквідації браку знань. Діяльність по задоволенню такої потреби передбачає активність та цілеспрямованість особистості.

У педагогічній літературі на особистісному рівні поняття «самоосвіта» трактується: як *процес* з особисто визначеним способом організованої індивідуальної самоосвітньої діяльності; як пізнавальний процес з притаманними йому компонентами (потребами, інтересами, мотивами, здібностями, власне діяльністю тощо). Самоосвіта як процес оволодіння знаннями тісно пов'язана із самовихованням і вважається його складовою частиною [73, 216, 227].

Як природний процес, спрямований на задоволення пізнавальної потреби, визначає самоосвіту А. Авдєєв. Хоча цей процес обумовлений вимогами суспільства, за своєю природою він носить індивідуальний характер, тому що спрямований на задоволення пізнавального інтересу й потреби окремих індивідів. А пізнавальна потреба формується у процесі навчання, задовольняється й розвивається у самоосвітній діяльності. Погоджуємося з думкою А. Авдєєва, що навчання не виключає самоосвіти і не протистоїть їй. Самоосвіта не є прямою проекцією навчання. У той же час ці два процеси взаємопов'язані: самоосвіта як процес розвивається на підставі раніше отриманих знань, без знань її не може бути. Самоосвіта детермінована навчанням, тому що в її процесі раніше здобуті знання стають дієвими, знаходять своє застосування й вираження. Охоплені цим процесом, вони починають функціонувати як основа для придбання нових знань, що виступають засобом самоосвіти, тому вони є не лише результат навчання, але й умова самоосвіти [2, с. 43–49].

Українська дослідниця Н. Терещенко зазначає, що самоосвіта – педагогічно організований, обумовлений внутрішніми мотивами процес самостійного набуття знань, додаткових до тих, які людина отримує в процесі навчання [276, с. 10].

Ми розділяємо позицію М. Касьяненко, що визначає самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [118, с. 79].

Ми поділяємо погляди А. Ключко, яка, досліджуючи взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти, дійшла висновку, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил і здібностей; що самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями [119, с. 269].

Логічними є висновки дослідження процесу професійної самоосвіти майбутніх учителів Н. Сидорчук, яка зазначає, що цей процес зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких учитель може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення і реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості [254, с. 59–62].

Інші вчені, використовуючи технологічний підхід, характеризують самоосвіту як *форму* отримання та поглиблення знань за ініціативою особистості по відношенню до предмета занять, об'єму та джерел пізнання [216, 67, 121, 276]. Враховуючи фізіологічний, педагогічний і психологічний аспекти проблеми самоосвіти вчителів, її специфіку, сучасна дослідниця В. Шпак [332] виявила, що самоосвіта є наслідком освіти й обов'язковою умовою ефективності останньої.

Як *засіб* саморозвитку творчої особистості, керування її розумовою діяльністю розглядають самоосвіту Л. Рувінський, В. Лозовий, І. Редковець, О. Кочетов та ін. Відомий науковець В. Лозовий доводить об'єктивну необхідність самоосвіти і вважає її активним, плідним і ефективним засобом формування професійних і загальнокультурних якостей фахівця будь-якого профілю. Вважаємо цікавою його думку, що самоосвіта оновлює й узагальнює інтелектуальний

потенціал людини, підвищує її загальнокультурний рівень і професійну ерудицію, слугує цілям удосконалення особистості, сприяє творчому застосуванню отриманих знань [1, с. 76].

Погоджуємося з М. Князевою, яка вважає, що без самоосвіти нема саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти. «Самоосвіта, – пише вона, – є творча робота з розвитку своєї особистості, розширення ерудиції, поглиблення світорозуміння» [121, с. 49]. Нам імponує позиція учених, які вважають, що самоосвіта тісно пов'язана із самовихованням та саморозвитком. Так О. Кочетов зазначає, що самоосвіта є складовою самовиховання і одночасно практичною основою і гарантом саморозвитку [113, с. 130].

Аналіз цих і багатьох інших джерел дає можливість зробити висновок, що далеко не всі фахівці-практики і вчені-теоретики однозначно трактують зміст поняття «самоосвіта», часом розглядають однобічно, недостатньо глибоко визначають взаємозв'язок між поняттями «самоосвіта», «самовиховання», «саморозвиток», «самовдосконалення», іноді вживаючи ці терміни як слова-синоніми. Потрібно відзначити, що, незважаючи на різноманітність поглядів розуміння сутності самоосвіти, всі дослідники вважають, що вона є пізнавальною діяльністю й не може здійснюватися сама по собі. Основою самоосвіти є знання, отримані в процесі організованого навчання. Основні підходи вчених до визначення дефініції «самоосвіта» представлено у табл. 1.3. та Додатку Е.

Таблиця 1.3.

Основні підходи вчених до визначення дефініції «самоосвіта»

Визначення самоосвіти як категорії	Загальний зміст та тлумачення
Форма	<ul style="list-style-type: none"> - отримання знань (Е.Лебедева); - присвоєння досвіду (Л. Борисова); - здійснення пізнавальної діяльності (А. Владиславлев); - поглиблення знань (Г. Бичкова)
Шлях	<ul style="list-style-type: none"> - продовження освіти (Е. Лебедева); - до самого себе (Л. Кулікова)

Процес	- розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов); - оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості (Б. Райський, М. Скаткін)
Пізнавальна діяльність	- яка виходить за межі обов'язкових завдань (І. Гончаров); - яка характеризує високий ступінь саморегуляції (Н. Косенко)
Коригування	- своєї розумової діяльності, її операції (Л. Рувінський)
Засіб	- саморозвитку, творчої першооснови особистості (Л. Рувінський)
Удосконалення	- своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності (О. Кочетов)
Результат	- та умова освіти (О. Кочетов)
Основа росту	- вчителя як спеціаліста (Р. Скульський)
Вид	- пізнавальної діяльності (П. Пшебильський)
Компонент	- системи освіти (В. Турчанко)
Система	- розумового та світоглядного самовиховання (К. Коджаспірова); - оновлення, розширення та поглиблення отриманих знань, удосконалення практичних умінь та навичок (В. Козаков)
Ланка	- що пов'язує та інтегрує навчання, працю та суспільну діяльність в єдине ціле (А. Загорський)
Стрижень	- що зумовлює цілісність системи освіти (С. Орлов)

Визначені в таблиці категорійні ознаки не протиставляються одна одній, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається.

Аналіз наукових трактувань поняття самоосвіти дозволяє виокремити три різні підходи до його тлумачення.

Перший з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу вчителя з метою підвищення своєї професійної майстерності (Г. Зборовський, Г. Коджаспірова, П. Пшебильський, Ю. Салмін та ін.) У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності педагогічної діяльності.

Другий, більш широкий підхід, дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності. При цьому саме особистісний характер самоосвіти як саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (А. Громцева, М. Князева, М. Кузьміна, Л. Рувінський та ін.).

Керуючись *третьім* підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (А. Айзенберг, І. Грабовець, А. Маркова, С. Ожогов, В. Оконь та ін.). У дослідженні ми будемо дотримуватися саме останнього підходу, розглядаючи самоосвіту як форму пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток сил та здібностей, формування культури розумової праці.

Проаналізуємо детальніше поняття «самоосвіта» з точки зору його загальних характеристик. Психологи та педагоги у понятійному масиві вирізняють у першу чергу поняття *мети*. На нашу думку, мета самоосвіти – формування творчої особистості, спроможної самостійно приймати рішення. З поняттям мети тісно пов'язане поняття мотиву. Як зазначає Б. Ломов, мотив і мета утворюють свого роду «вектор» діяльності, що визначає її напрям. Якщо мета виступає як ідеальне уявлення її майбутнього результату та, як закон, визначає характер і способи дій вчителя, то мотив – це спонукальна сила, причина його поведінки. Мета одночасно виконує конструктивну функцію діяльності, зумовлює її характеристики, динаміку [150, с. 206]. Тому такого важливого значення надається характеристиці вказаних понять.

Не менш важливим є поняття *предмета* діяльності, або *змісту* самоосвіти для вчителя. Ми виділяємо три етапи змісту самоосвіти вчителя: діагностичний, організаційний, практичний (Додаток Є). Підкреслимо, що, оскільки самоосвіту ми розглядаємо в контексті пізнавальної діяльності, то інформація, отримана в процесі самоосвіти, охоплює професійну діяльність та процес спілкування.

Історичний контекст зазначеної проблеми подамо, зсилаючись на виділені теоретичні аспекти та практико-орієнтований інструментарій самоосвітньої діяльності з акцентом на засоби та форми реалізації самоосвіти вчителя.

Успіх самоосвітньої діяльності вчителя залежить від того, як він володіє основними *засобами самоосвіти*. Важливим засобом самоосвіти є література (предметна, методична, психолого-педагогічна, фахова тощо). Для вибору потрібної літератури вчитель може скористатися зручними для нього каталогами (це можуть бути карткові або електронні каталоги), посібниками довідкового характеру.

На організацію самоосвіти вчителя має вплив навколишня дійсність: події, які відбуваються навколо; люди, з якими спілкується педагог, їхні знання і досвід; а також захоплення педагога. Саме захоплення стимулюють розвиток світогляду.

Вершиною глибокого вивчення нових актуальних проблем навчання, виховання та методики викладання є науково-дослідницька робота педагогів. Це складна, багатопланова робота. Можна виділити кілька її етапів: обрання теми та обґрунтування її актуальності; складання плану роботи; вивчення теоретичних та психологічних основ вибраної теми; опрацювання її історії розвитку в нашій країні та за кордоном; створення рекомендацій, розробок для подальшого діагностування; проведення експериментальної роботи висвітлення її на сторінках преси, у доповідях та повідомленнях; опрацювання результатів експерименту та їх аналіз; систематизація та узагальнення проведеної роботи; представлення власних ідей у колективі, в періодичній фаховій літературі, на семінарах та конференціях.

Варто наголосити, що мотиви і цілі побудови власних засобів самоосвіти тісно пов'язані з особистісними цінностями педагогічних працівників, з рівнем сформованості їх світогляду, із соціальними умовами.

Характеристика засобів самоосвіти вчителя дозволяє стверджувати, що умови для здійснення самоосвітньої діяльності змінюються з плином часу: з'являються нові засоби самоосвіти, додаткові умови для їх здійснення та удосконалення власної педагогічної діяльності. Все це призводить до підвищення рівня розвитку професійної компетентності педагогічних працівників та рівня знань, умінь, навичок їх учнів. Серед основних засобів самоосвіти виділяємо матеріальні та нематеріальні (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Основні засоби самоосвіти

Самоосвіта як особливе педагогічне явище є *формою методичної роботи вчителя*, найгнучкішою формою отримання знань, оскільки вона здійснюється на діагностичній індивідуалізованій основі [95, с. 5]. Сутність індивідуалізації полягає в тому, що зміст, форми та методи самоосвіти підпорядковуються індивідуальним особливостям педагога, рівню його професійно-педагогічної культури, умовам педагогічної праці, реальним можливостям.

Серед останніх велике значення має сформованість різностороннього інтересу до пізнання, наполегливість і воля в подоланні труднощів, розвинена рефлексія й самокритичність. У самоосвіті не існує зовнішнього контролю, а зовнішній вплив досить обмежений, відсутні регламентовані заняття, обов'язок відвідування їх. Спрямовання навчання, його зміст, глибину та обсяг знань, якими необхідно

оволодіти, фахівець встановлює сам для себе, проте йому мають бути властиві певні атрибути академічного навчання: цілеспрямованість, наполегливість, системність, вольові зусилля, дидактичні підходи тощо [95, с. 28].

Самоосвіта як форма методичної роботи вчителя спрямована на підвищення рівня знань за фахом, загальної та професійної культури, вивчення передового педагогічного досвіду, безпосередню участь у науковій роботі, відвідування відкритих методичних заходів. Вважаємо, що самоосвіта у професійній педагогічній діяльності є також результатом методичної роботи вчителя. За таких умов, запропоновані форми методичної роботи можна розглядати певним підґрунтям для реалізації самоосвіти конкретним учителем (рис.1.2).

Зазначимо, що самоосвіта є обов'язковим компонентом розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що робить їх спроможними обґрунтовано обирати необхідні форми, методи й засоби навчання, визнана важливою ланкою зростання педагогічного професіоналізму та об'єктивною й суб'єктивною умовами розвитку творчої особистості педагога.

Методи самоосвіти – це способи, за допомогою яких забезпечується досягнення поставленої мети самоосвіти.

Методи і прийоми, які використовуються для організації самоосвіти, надзвичайно різноманітні:

самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими колегами; самостимулювання;

самопрограмування (складання плану чи програми самовдосконалення), самозобов'язання, самоінструктаж;

методи і прийоми самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самокритика, самопереконавання, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самоосвіти тощо).

Всі методи самоосвіти тісно пов'язані між собою, переплітаються, а інколи використовуються майже одночасно.

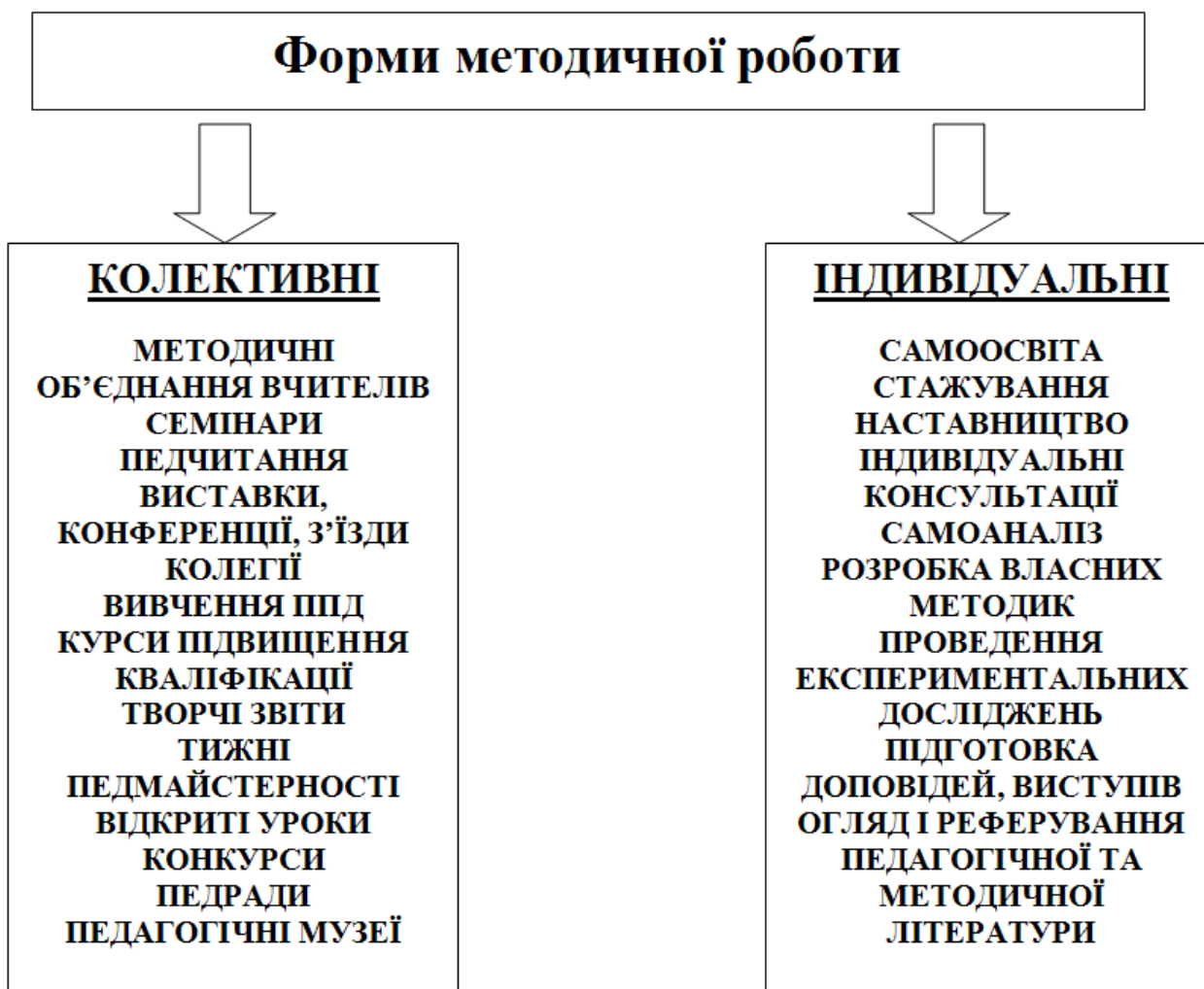


Рис. 1.2. Форми методичної роботи вчителя

Таким чином, об'єм і глибина поняття «самоосвіта» є різними, але об'єднує їх наявність певних структурних одиниць: мотивація, мета, зміст, засоби та способи дій (табл. 1.3).

При цьому, зрозуміло, що будь-яка мета може поєднуватись з будь-якою мотивацією, способом діяльності та засобом самоосвіти. Тому самоосвіту визначаємо як вид діяльності особистості, спрямований на отримання знань обраними способами дій, відповідно до мотивації і мети.

На основі досліджень О. Адаменко [4], Л. Бобера [25], О. Дубасенюк [89], Н. Сидорчук [254] та ін., а також особистого досвіду ми висунули гіпотезу про існування факторів, які визначають причини наявності відмінностей у рівнях володіння фаховою самоосвітою серед учителів.

Основні компоненти поняття «самоосвіта»

МЕТА	МОТИВАЦІЯ	ЗАСОБИ	СПОСОБИ
<p>освіта;</p> <p>безперервна освіта впродовж життя або підвищення кваліфікації;</p> <p>набуття, накопичення, впорядкування, систематизація і відновлення знань;</p> <p>самостійне поглиблення і розширення знань, отриманих у навчальному закладі;</p> <p>набуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичному житті;</p> <p>перекваліфікація;</p> <p>задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів; оволодіння досягненнями педагогічної науки, передової педагогічної думки, практики.</p>	<p>задоволення пізнавальних потреб;</p> <p>реалізація творчих потреб;</p> <p>розширення та більш міцне засвоєння знань;</p> <p>самореалізація у професійному плані як творчої особистості;</p> <p>самоутвердження, досягнення соціального успіху.</p>	<p>самостійна робота над літературою;</p> <p>спілкування;</p> <p>самотренування;</p> <p>науково-дослідницька робота над проблемою;</p> <p>вивчення наукової, методичної та навчальної літератури;</p> <p>самостійна робота з аудіовізуальними засобами;</p> <p>участь у колективних і групових формах методичної роботи;</p> <p>вивчення досвіду своїх колег;</p> <p>відвідування закладів культури, лекторіїв, екскурсій тощо</p> <p>теоретична робота, дослідження, експерименти</p> <p>практична апробація особистих матеріалів.</p>	<p>самостійно;</p> <p>індивідуально;</p> <p>групою;</p> <p>масово;</p> <p>у закладі освіти;</p> <p>у позанавчальному закладі.</p> <p>через інформаційні джерела</p> <p>заочно</p> <p>очно-заочно</p> <p>дистанційно</p>

Факторами, гіпотетичними функціональними одиницями, ми будемо називати основні внутрішні та зовнішні причини, що зумовлюють рух підвищення продуктивності самоосвіти вчителя і піддаються корекції або регуляції в межах педагогічних систем.

Зовнішніми факторами вважають різні природні й соціальні детермінанти, що створюють умови для розвитку індивіда і впливають на його поведінку та діяльність. За результатами дії впливу на людину вони бувають негативні й позитивні. До внутрішніх факторів належать психічні детермінанти, що знаходяться у внутрішньому світі людини. Вони розвиваються протягом життя і залежать від виховання та самовиховання [124, с. 256].

Отже, фактори самоосвітньої діяльності педагогів трактуємо як рушійну силу, причину, умову самоосвіти, що відображає потреби внутрішнього та зовнішнього самоствердження та надає можливість самовдосконалення і реалізації творчих здібностей педагогів на основі рефлексії. Н. Сидорчук розглядає фактори як основні внутрішні та зовнішні причини, що зумовлюють зростання продуктивності самоосвітньої діяльності і піддаються корекції або регуляції в межах педагогічних систем [254, с. 62]. Ця думка є вагомою для організації самоосвіти, оскільки фактори не є статичними, усталеними гіпотетичними функціональними одиницями і можуть регулюватися всередині типологічних груп.

На основі проведеного вище категорійного аналізу сформулюємо власне визначення об'єкта дослідження. Таким чином, *самоосвітою вчителя* будемо називати свідому діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб, удосконалення особистості як фахівця під впливом зовнішніх факторів, професійної діяльності і власних зусиль, що виражається у саморозвитку та самореалізації особистості у педагогічній діяльності.

Самоосвіта як педагогічна категорія розвивалася на основі поняття «*самостійна робота*». Слід зазначити, що в теорії самоосвітньої діяльності існує декілька понять, які часто використовуються як синоніми, що призводить до складності розуміння їх змісту. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі для

позначення близьких за значенням явищ використовують такі поняття як «самостійна робота», «самостійна діяльність», «самоосвіта», «самоосвітня діяльність». Обґрунтування положень, що характеризують зміст даної проблеми, припускає попереднє визначення вказаних понять. Найбільш ґрунтовне визначення поняття самостійної роботи подається вітчизняним ученим Б. Єсиповим, який зазначав, що самостійна робота передбачає свідоме прагнення особистості до досягнення поставленої мети і виражає в тій або іншій формі результат розумових або фізичних дій [91, с. 15].

Детальне визначення понять «самоосвіта» та «самостійна робота» представлено українською вченою Н. Сидорчук. Дослідниця стверджує, що самоосвіта – специфічний вид діяльності, у ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє свої пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості [254, с. 59].

У визначенні понять «самостійна робота» і «самоосвіта» Н. Сидорчук наголошує на діяльнісному аспекті формування особистості, але під час самостійної роботи вказаний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою – викладачем; у ході ж самоосвітньої діяльності – відповідно до задумів самої особистості. Згідно із запропонованим визначенням, самостійна робота здійснюється поза безпосередньої участі керівника. Прикладом може служити навчальна самостійна робота, якою опосередковано керує викладач. Отже, відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що у процесі самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності.

Цікавими для нашого дослідження є визначення даних понять російською вченою І. Соколовою. Вона розглядає поняття «самоосвіта» у двох аспектах: у широкому сенсі як соціально-педагогічну категорію, що визначає рівень інтелектуального розвитку, і у вузькому – як систему оновлення і поглиблення раніше отриманих знань. Виходячи з цього, І. Соколова визначила самоосвіту як різновид самостійної діяльності, що пов'язаний із підвищенням рівня освіти,

отриманням нових знань, удосконаленням практичних професійних умінь, і довела, що поняття «самоосвіта» набагато ширше ніж поняття – «самостійна робота» [263, с. 78].

Аналіз самостійної роботи та самоосвіти особистості дозволяє зробити висновок, що це – складні види діяльності, тісно пов'язані між собою. Дійсно, у визначенні обох понять підкреслюється діяльнісний характер формування особистості, але під час самостійної роботи вказаний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою – викладачем, вчителем; в ході самоосвітньої діяльності – відповідно до задумів особистості. Принципова відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності у досягненні самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, в ході самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник.

Грунтовний аналіз понять самостійна робота, самостійна діяльність, самоосвіта та самоосвітня діяльність переконує, що вони тісно взаємопов'язані між собою. Оскільки самоосвіта здійснюється під час самостійної роботи, то її можна розуміти як результат діяльності, а самостійну роботу – засобом досягнення результату. Отже, самостійна робота є за своєю сутністю діяльністю, і, якщо її окреслити як діяльність, спрямовану на отримання і систематизацію знань, формування навичок і розвиток умінь, то її слід розуміти як самоосвітню діяльність або самоосвіту, що здійснюється у процесі цієї діяльності (рис. 1.3).

Таким чином, самоосвіту не слід ототожнювати із самостійною роботою, оскільки самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості у сфері науки, культури у процесі самостійної та науково-дослідницької діяльності. Самостійна робота виступає одним із засобів самоосвіти та освіти в цілому.



Рис. 1.3. Співвідношення між поняттями «освіта», «самоосвіта», «самостійна робота»

Базовою понятійною основою нашого дослідження є категорія *«організація самоосвіти»*. Вважаємо, що будь-яка форма діяльності людини неможлива без організаційного начала. Багатогранність і складність статико-динамічного явища та процесу організації діяльності людини дає широкі можливості для формування різних дефініцій цього поняття з тим чи іншим ступенем окреслення її глибини чи охоплення окремих аспектів. Тому процес дослідження цієї категорії продовжується і сьогодні. Термін «організація» використовується в декількох значеннях: по-перше, як діяльність, результат діяльності, сфера діяльності; по-друге, як деяке соціально-економічне утворення, орієнтоване на досягнення певної мети. Найбільш поширені визначення поняття «організація» подано у Додатку Ж.

Зупинимось детальніше на з'ясуванні сутності організації взагалі та організації самоосвіти вчителя зокрема. У загальному розумінні організація означає упорядкований стан елементів цілого і процес їх упорядкування в доцільну єдність. Організаційна діяльність має широкий характер. Організованість властива як природному, так і соціальному світу. І природа, і людина створює організовані системи.

Організація має свою структуру. Її можна розглядати як в статичі, так і в динаміці. Організація в статичному стані – це певне цілісне утворення (соціального, технічного, фізичного, біологічного характеру), що має цілком визначене призначення. В динамічному стані організація являє собою сукупність

різноманітних процесів з упорядкування елементів, формування і підтримки цілісності знову створюваних або функціонуючих об'єктів. Якщо ці процеси складаються з цілеспрямованих дій людей, тоді організація виступає у ролі функції. Тому вважаємо, що поняття «організація» може вживатися в різних значеннях. Для цілісного розуміння сутності можна виділити три основні значення організації:

- 1) як певний об'єкт;
- 2) як явище, що характеризує стан об'єкту;
- 3) як діяльність [297, с. 55].

Для предметного поля нашого дослідження важливим є значення організації як діяльності – сукупності цілеспрямованих дій, що зумовлюють утворення необхідних зв'язків. Встановлення кількісних і якісних просторово-часових зв'язків є сутністю організації як процесу. Процес організації проводиться людьми, має складний динамічний характер і сам зазнає поділу та спеціалізації, що призводить до формування окремих груп професійних працівників [297, с. 56].

Нами виокремлено ряд важливих вимог до організації самоосвітньої діяльності вчителя: систематичність і послідовність, безперервний характер роботи, постійне ускладнення змісту і форм самоосвіти; комплексний підхід до відбору змісту й організації обраної проблеми дослідження; зміст, форми і методи самоосвітньої діяльності повинні відповідати особливостям педагога, наявності у нього певних якостей, умовам роботи, його можливостям, професійним інтересам; завершеність самоосвітньої роботи на кожному з її етапів; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю. Саме ці вимоги забезпечують випереджувальний розвиток освітян, сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу та успішній реалізації його основної мети.

Отже, ми розглядаємо *організацію самоосвіти* як систему способів, що забезпечує оптимальне функціонування самоосвіти та подальший її розвиток. Така організація полягає в цілеспрямованому впорядкуванні й удосконаленні механізму та структури процесу самоосвіти. В основу організації самоосвіти педагога покладені такі принципи:

- *цілісності*: безперервність і систематичність підвищення професійної майстерності освітян упродовж всієї педагогічної діяльності;
- *діяльності*: практична спрямованість роботи;
- *мобільності*: відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності;
- *самореалізації*: впровадження в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей;
- *самоорганізації*: здатність педагога раціонально організувати свою діяльність [218, с.137].

Процес самоосвіти має певну структуру, в якій віддзеркалюються основні етапи її організації (Додаток 3). Перший етап – *установчий*, передбачає створення психологічного настрою для самоосвітньої діяльності. На цьому етапі важливо сформулювати педагогічну проблему, визначити мету, продумати послідовність дій, з'ясувати рівень базової підготовки шляхом самодіагностування, щоб визначити галузі знань, які потребують удосконалення або викликають інтерес, проаналізувати ступінь актуальності обраної проблеми. Таким чином визначити зміст самоосвіти.

Другий етап – *навчаючий*, на якому педагог знайомиться з психолого - педагогічною та методичною літературою з обраної проблеми. Для забезпечення цілеспрямованості та систематичності занять потрібно скласти відповідний план, у якому передбачити об'єм, строки та першочерговість питань, що вивчаються, а також цільову установку з кожного виду самостійної діяльності.

Третій етап – *практичний*, під час якого відбувається накопичення педагогічних фактів, їх аналіз, перевірка нових форм, методів і засобів роботи, за допомогою яких буде здійснюватися самоосвіта, а також постановка експерименту. Практична робота продовжує супроводжуватися вивченням літератури.

Четвертий етап – *теоретичне осмислення*, аналіз і узагальнення напрацювань. На даному етапі доцільно організувати колективні форми роботи: обговорення прочитаної педагогічної літератури, творчі звіти про реалізацію самоосвітньої діяльності на засіданнях методичних об'єднань, відвідування з наступним обговоренням відкритих занять з обраної проблеми та ін.

П'ятий етап – *підсумково-контрольний*, на якому потрібно підвести підсумки самоосвітньої діяльності, тобто здійснити опис роботи, теоретичне обґрунтування результатів, загальні висновки і визначення подальших перспектив [45, с. 130].

Аналізуючи організацію самоосвіти вчителів Павлиської школи, В. Сухомлинський наголошував на тому, що не може існувати однакового, загального плану самоосвіти, способу її узагальнення для педагогів. Кожен із них у процесі планування самоосвіти має враховувати свої можливості та потреби щодо засвоєння та вдосконалення власних педагогічних знань, умінь та навичок. Видатний педагог дійшов висновку, що цей процес має винятково індивідуальний характер, адже враховує особливості розумової діяльності педагогічного працівника, а саме: темп працездатності, рівень засвоєння інформації, вміння нагромаджувати нові поняття, робити висновки, застосовувати набуті знання на практиці та інше [59, с. 45]. У процесі самоосвіти педагогічний працівник самостійно вирішує, яким чином поєднувати пізнавальні інтереси з вимогами та можливостями суспільства.

Організація самоосвіти передбачає зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм; багатоплановий (комплексний) підхід до організації вивчення обраної теми з самоосвіти; індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття педагогом знань; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції та ін.). Особливістю самоосвіти вчителя є те, що результатом його роботи виступає не лише власне самовдосконалення в особистісному й професійному плані, а й розвиток учнів.

Нам імпонує позиція сучасної дослідниці Н. Бухлової, яка пропонує розглядати самоосвіту вчителя як сукупність декількох «само» [33, с. 24–26]:

- самооцінка – вміння оцінювати власні можливості;

- самооблік – вміння брати до уваги наявність в себе певних якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати професійну діяльність;
- самореалізація – реалізація самою особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти (Додаток II).

Отже, формуючи цю сукупність «само», можна передбачити свідому самоосвітню діяльність учителя.

Основною метою самоосвіти є формування інтелектуальної сфери особистості вчителя, і саме її освітню функцію виділяють більшість дослідників як головну. Цілі самоосвіти можуть бути різними, але всі вони, зрештою, зводяться до оволодіння визначеним колом професійних, суспільно-економічних і культурних знань. Постійно тренуючись у розумінні, самостійному засвоєнні матеріалу, педагог учиться аналізувати, узагальнювати, доводити тощо, відповідно вдосконалюючи окремі розумові операції – розвиває педагогічне мислення, підвищує культуру своєї розумової діяльності в цілому.

Погоджуємося з думкою Н. Сафонової, що сучасності потрібен педагог з новим, якісним баченням проблеми освіти, педагог-творець, професіонал, невтомний дослідник-новатор, здатний швидко перебудувати напрям і зміст діяльності відповідно до зміни технологій та вимог суспільства [242, с. 11].

Результати самоосвіти вчитель репрезентує на кожному її етапі, беручи участь у семінарах, інформуючи на засіданні методичного об'єднання, кафедри, доповідаючи на педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях тощо. Самоосвіта є найгнучкішою формою отримання знань, тому що вона здійснюється на діагностичній індивідуалізованій основі. Сутність індивідуалізації полягає в тому, що зміст, форми та методи самоосвіти підпорядковуються індивідуальним

особливостям педагога, рівню його професійно-педагогічної культури, умовам педагогічної праці, реальним можливостям. Серед останніх велике значення має сформованість різностороннього інтересу до пізнання, наполегливість і воля у подоланні труднощів, розвинена рефлексія і самокритичність.

Доцільно визначити основні характерні ознаки самоосвіти: вільний вибір сфери проблем, що цікавлять педагога; самостійний пошук джерел інформації; індивідуальний режим організації процесу самоосвіти тощо. Важливим питанням в контексті досліджуваної проблеми є визначення функцій самоосвітньої діяльності. Відомий російський бібліограф А. Айзенберг виокремив функції самоосвіти у такій послідовності: *екстенсивна* – накопичення, здобуття нових знань; *орієнтувальна* – визначення себе в культурі і свого місця в суспільстві; *компенсаторна* – подолання недоліків шкільного навчання, формальних знань; *саморозвивальна* – вдосконалення особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих якостей; *методологічна* – подолання професійної вузькості, добудовування картини світу; *комунікативна* – установлення зв'язків між науками, професіями, минулим і сучасним; *співтворча* – сприяння творчій роботі, неодмінне розширення її; *омолоджувальна* – подолання інерції власного мислення, попередження застою, адже, як зазначав А. Макаренко, «зупинка» в роботі є «формою смерті» [155, с. 379]; *психологічна* – збереження повноти буття, почуття причетності до інтелектуального руху людства; *геронтологічна* – підтримання зв'язків зі світом і на цій основі – життєздатності організму; *проектувальна* – реалізація індивідуального підходу, упровадження системи творчих завдань у процесі підвищення фахової кваліфікації [5, с. 33].

Ми погоджуємося з думкою А. Айзенберга, що, не дивлячись на велику індивідуальність і пластичність самоосвіти, її неможливо розглядати як ситихійний процес [5, с. 38]. Самоосвіта залишається сьогодні головною формою розвитку професіоналізму вчителя й запорукою його успішної практичної діяльності.

Враховуючи психологічний та педагогічний аспекти вирішення проблеми, специфіку самоосвіти, можна зробити такі висновки:

1. Самоосвіта є результатом освіти і обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

2. Самоосвіту не можна ототожнювати із самостійною роботою, тому що самоосвіта є обов'язковою умовою особистісного і професійного росту педагога за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності. Таким чином, самостійна робота є одним із засобів самоосвіти.

3. Самоосвітні вміння починають усвідомлюватися і розглядатися учителем як найважливіший і постійний аспект діяльності в процесі практичного осмислення, внаслідок цього у нього формується установка на постійну оцінку і особливо самооцінку, а також аналіз отриманих результатів. Як правило, це пов'язано з його позицією стосовно створення власного досвіду і потреби в його узагальненні.

4. Організацію самоосвіти ми розглядаємо як систему способів, що забезпечує оптимальне функціонування самоосвіти та подальший її розвиток. Така організація полягає в цілеспрямованому впорядкуванні й удосконаленні механізму та структури процесу самоосвіти.

5. Успіх самоосвітньої діяльності вчителя залежить від того, як він володіє основними засобами самоосвіти.

Важливо зазначити, що у кожному епоху тлумачення базових понять змінюється, корелюючись із суспільно-політичними, економічними, освітніми змінами, враховуючи досягнення науки, техніки, технологій, відтворює і відображає інтелектуальний ресурс нації і країни. Аналіз історичного шляху розвитку самоосвіти вчителя та сучасного стану розробки проблеми свідчать про те, що світова та вітчизняна дидактика зробила вагомий внесок у дослідження теоретичних і практичних питань організації самоосвіти педагога.

Висновки до I розділу

У процесі наукового пошуку доведено, що у своєму історичному розвитку самоосвіта пройшла шлях від висування окремих ідей до розробки науково обґрунтованих фундаментальних досліджень теорії і практики самоосвітньої діяльності вчителя, спрямованість і проблематика яких у кожний з історичних періодів визначалися конкретними обставинами та узгоджувалися з практичними завданнями, які стояли перед педагогами. Отже, сутність і форми самоосвіти вчителя мають історичний характер, вони залежать від історичних, економічних, політичних і соціальних чинників, що характеризують визначений історичний період у розвитку суспільства, і визначаються логікою розвитку освіти в цілому.

У дослідженні виявлено, що проблема самоосвіти особистості розглядалася впродовж значного проміжку часу в межах трьох основних напрямів: гуманістичного (Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода та ін.); дидактично-методичного (Ф. А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Песталоцці та ін.); психолого-дидактичного (Г. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.)

Охарактеризовано методологічні засади проблеми дослідження, які визначаються як полідисциплінарні, оскільки вміщують кілька методологічних рівнів та провідних наукових підходів – системний, цивілізаційний, культурологічний, когнітивний, герменевтичний, наративний, акмеологічний, особистісний, парадигмальний.

У межах дослідження з'ясовано, що системний підхід до розгляду поняття «самоосвіта» актуалізувався у 70-х роках ХХ століття, коли з'явилася низка робіт, присвячених сутності самоосвіти, її основним чинникам та рушійним силам розвитку (А. Айзенберг, А. Громцева, С. Єлканов, І. Колбаско, О. Кочетов, В. Оконь, П. Пшебильський, Б. Райський, Л. Рувінський та ін.). Головна увага вчених зосереджувалася на дослідженні складових компонентів самоосвітньої діяльності: пізнавальній активності, самостійній діяльності, саморегуляції, самокорекції. Самоосвіта пов'язувалася, передусім, з необхідністю підвищення професійної майстерності як складової самоосвітньої роботи.

Узагальнено зміст основних дефініцій дослідження: *освіта, самоосвіта, самостійна робота, організація самоосвіти*. За результатами наукового пошуку зроблено висновок про складність вивчення проблеми, що зумовлено відсутністю у науковій літературі єдиного підходу до тлумачення поняття «самоосвіта». Виокремлено його основні категорійні ознаки, які можна представити у вигляді: процесу засвоєння додаткових знань, що детерміновано внутрішніми особистісними мотивами пізнання (О. Кочетов, Б. Райський, М. Скаткін та ін.); діяльності для постійного поповнення знань (А. Громцева, І. Колбаско, М. Кузьміна, Л. Рибалка, Н. Сидорчук, М. Солдатенко та ін.); компоненту системи освіти (С. Орлов, В. Слободчиков, В. Турчанко та ін.).

На основі теоретичного аналізу проблеми організації самоосвіти обґрунтовано систему способів, що забезпечують її оптимальне функціонування та подальший розвиток. Така організація передбачає цілеспрямоване впорядкування й удосконалення механізму та структури процесу самоосвіти.

Зазначено, що розробка деяких питань самостійної роботи сприяла конкретизації поняття «самоосвіта», оскільки у самостійності реалізується потреба особистості систематизувати, планувати і регулювати власну діяльність, виключаючи безпосереднє керівництво. Це дало підстави стверджувати, що самостійність є важливою передумовою здійснення самоосвітньої діяльності, що характеризується розширенням пізнавальних завдань, залученням додаткового теоретичного і практичного матеріалу відповідно до актуальних для особистості наукових і професійних інтересів, а також попередньої підготовки, вміння працювати самостійно тощо.

У результаті аналізу різних наукових підходів до визначення поняття «самоосвіта» виокремлено найбільш загальні її тлумачення: цілеспрямована, планомірна, самостійна робота особистості щодо підвищення професійної майстерності (А. Айзенберг, І. Колбаско, В. Рогожкін); процес цілеспрямованого і систематичного самовдосконалення, саморозвитку особистості та її діяльності (С. Єлканов, Г. Коджаспірова, О. Кочетов, Л. Рувінський); форми і засоби формування пізнавальної активності в якості ключового компоненту процесу

самоосвіти (В. Буряк, А. Громцева, М. Дьяченко, Н. Ковалевська, Л. Ковтун, Ю. Кулюткін, В. Лозова, М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Половникова, Б. Райський, І. Редковець).

Доведено, що самоосвіту вчителя можна розглядати як діяльність, яка здійснюється для задоволення пізнавальних потреб, а також удосконалення особистості як фахівця, що сприяє саморозвитку та самореалізації у педагогічній сфері.

Теоретично обгрунтовано періодизацію процесу організації самоосвіти вчителя в Україні кінця XIX – першої третини XX ст., що охоплює два періоди: I – зародження професійної педагогічної самоосвіти як суспільного явища (1868–1917 рр.), II – формування основ та становлення професійної самоосвітньої діяльності (1917–1933 рр.). У кожному з них виокремлено етапи, що визначаються внутрішніми умовами функціонування країни і є складовими історії розвитку освіти загалом та самоосвіти зокрема. У межах першого періоду (1868 – 1917 рр.) виокремлено етапи інтенсивного накопичення теоретичних знань про самоосвіту (1868 – 1900 рр.), активних пошуків практико-орієнтованих форм, методів підвищення кваліфікації і самоосвіти педагогічних кадрів (1900 – 1917 рр.). Другий період (1917 – 1933 рр.) включає етапи формування окремих елементів системи неперервної освіти на засадах перепідготовки і підвищення кваліфікації для забезпечення нової української школи педагогічними кадрами у період визвольних змагань (1917–1920 рр.), а також переходу від епізодичних курсів, які проводились місцевими органами освіти, до масового підвищення кваліфікації, якості самоосвітньої роботи вчителів у період становлення радянської політичної системи (1920–1933 рр.).

РОЗДІЛ II. СТРУКТУРНІ ТА ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Основні тенденції організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці 1968–1917 рр.

Кінець ХІХ століття характеризується новими явищами в історії школи та педагогічної думки в Україні. Скасування кріпосного права, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських заворушень, революційно-демократичний рух – усе це об'єктивно сприяло розвитку шкільної освіти. Дедалі більше уваги приділялося вимогам освітніх реформ, боротьбі за українську національну школу, особистості вчителя. На сторінках педагогічних видань висвітлювались питання, що стосувалися реформи шкільної освіти, психології, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін, організації самосвіти вчителів та ін.

Створюються педагогічні, просвітницькі та наукові товариства, які беруть активну участь у здійсненні реформ освіти, розвивається видавнича справа. Педагогічна думка кінця ХІХ – початку ХХ століття була представлена відомими прогресивними діячами М. Пироговим, М. Корфом, Х. Алчевською, І. Франком, Т. Лубенцем, С. Русовою, М. Демковим, С. Миропольським та ін. Значну роль у розвитку освіти відігравали земства, які відкривали та утримували початкові школи, організовували учительські курси тощо.

Для предметного поля нашого дослідження важливо відмітити, що визначений період був вкрай продуктивним для розвитку теорії і практики вітчизняної самоосвіти. Спричинений могутнім суспільно-педагогічним рухом, цей розвиток здійснювався в контексті загальної гуманістичної парадигми, що втілювала наслідки кріпосницької реформи, відбувався у тісному зв'язку з процесами формування громадянського суспільства та безпосередньо впливав на стан освітньої ситуації в Україні.

Аналіз наукових джерел дозволяє нам стверджувати, що в кінці XIX ст. позитивну роль у консолідації українського вчительства, у формуванні його національної свідомості, у залученні до боротьби за школу з рідною мовою навчання, у активізації самоосвіти відіграли українські *педагогічні товариства*. Вагоме місце посідає досвід діяльності таких педагогічно-просвітницьких товариств, як «Товариство педагогічне» (1868 р.), «Просвіта» (1868 р.), Руське педагогічне товариство «Рідна школа» (1881 р.), «Взаємна поміч Українського Вчительства» (1905 р.), «Учительська громада» (1908 р.) у Львові; Харківське товариство грамотності (1869 р.); Київське товариство грамотності (1880 р.); «Київське товариство сприяння початковій освіті» (1882); Товариство імені Г. Сковороди у Чернівцях (1908 р.) та ін.

Необхідно відзначити діяльність *Харківського товариства грамотності*, що приділяло значної уваги самоосвітній роботі вчителів [271, с. 50]. При товаристві було створено методичний комітет, який керував методичною роботою у школах, і довідково-педагогічний комітет, який мав велику освітянську бібліотеку та надавав консультації з питань шкільної та позашкільної освіти. Товариство видавало навчальні посібники для шкіл, книги для народних читань, серед яких багатотомна «Народна енциклопедія наукових та прикладних знань». Наприкінці XIX століття у ньому нараховувалось понад 700 осіб, серед яких почесними членами були добре знані Х. Алчевська, М. Корф, Л. Толстой та ін. [191, с. 356]. Харківське товариство грамотності проіснувало майже півстоліття і мало позитивний вплив на розвиток самоосвіти вчителів визначеного періоду.

Важливою подією було заснування 8 грудня 1868 р. у Львові громадського *товариства "Просвіта"*. Головним завданням товариства було поширення освіти та сприяння формуванню національної свідомості громадян. У містах і містечках України діяли його філії [353, арк. 189–190; 355, арк. 197].

Товариства видавали книги, здійснювали театральні постановки, вели боротьбу за право викладання у школах українською мовою, засновували школи, створювали бібліотеки та читальні, проводили виставки-ярмарки української книги [61, с. 20]. Слід зазначити, що центрами позашкільної педагогічно-просвітницької

роботи товариства стали читальні та бібліотеки «Просвіти», у яких проводилися лекції різноманітної тематики [360, арк. 246].

Важливим для предметного поля нашого дослідження є участь у роботі «Просвіти» прогресивних діячів української культури: М. Шашкевича, Ю. Федьковича, І. Франка, Г. Хоткевича, Лесі Українки, М. Коцюбинського та ін. Вони приділяли значної уваги підвищенню ролі вчителя у реалізації завдань української школи, навчанню і вихованню людини впродовж усього життя, посиленню педагогічно-просвітницької ролі бібліотек, підвищенню психологічної підготовки педагогів, самоосвіті вчителя.

Відомий педагог, голова київської «Просвіти» *Б. Грінченко* розробив програму підготовки українського вчительства до роботи у національній школі, важливими пунктом якої було оволодіння педагогічним досвідом шляхом самоосвіти з урахуванням надбань української етнопедагогіки, історії педагогічної думки в Україні [75, с. 15]. З метою професійного вдосконалення педагогів *Б. Грінченко* наполягав на необхідності організації учительських курсів та з'їздів, а також систематичній самоосвіті вчителів. Висуваючи високі вимоги до вчителя, *Б. Грінченко* перш за все прагнув їм відповідати і сам. Працюючи в Олексіївці, він та його дружина навчали не лише дітей, а й дорослих [44, с. 78]. Потрібно зазначити, що *Б. Грінченко* надавав великого значення ролі книги як засобу самоосвіти. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книгою в процесі навчання й виховання. Чимало уваги приділяв і загальнокультурній, професійній підготовці вчителя.

Визначного письменника, педагога і громадського діяча, голову чернігівської «Просвіти» *М. Коцюбинського* непокоїв стан народної освіти та безправ'я вчителів. Протягом 11 років він працював учителем на Вінничині. *М. Коцюбинський* постійно займався самоосвітою. Він читав твори визначних письменників світу, вивчав історію і психологію, цікавився природничими науками, знайомився з філософією [136, с. 281] Вважав, що у навчальних закладах треба створювати умови для систематичної самоосвіти педагогів.

Письменниця, поетеса, громадська діячка, заступник голови київської «Просвіти» *Леся Українка* зазначала, що справжній учитель той, хто досконало володіє предметом, розуміє його значення у суспільстві, хто має тверді переконання, велику душевну доброту. Учитель, на думку Л. Українки, має стати зразком для своїх вихованців, вести їх складним життєвим шляхом, а для цього мусить багато працювати над собою [282, с. 241]. Вона наголошує, якщо вчитель буде добрим та освіченим, то й учні будуть отримувати необхідні знання. Ідеальний педагог – той, хто не зупиняється на досягнутих успіхах, удосконалює себе, багато читає, торує шлях у науку, ніколи не зазнається [282, с. 511–513]. Загалом можна зробити висновок, що вчительські товариства зробили вагомий внесок у розвиток освіти та самоосвіти країни.

З метою організації лекцій, читань товариства створювали відповідні комісії або комітети. Заслуговує на увагу діяльність *Комісії народних читань*, що організовувала різнопланові читання (релігійні, історичні, літературні, педагогічні). Предметом народних читань були твори художньої літератури, лекції з історії, географії, педагогіки, природознавства та медицини, які зазвичай читали прогресивні педагоги. Готуючись до таких занять, учителі самі опрацьовували різноманітні наукові, літературні джерела, що значно підвищувало рівень їх самоосвітньої підготовки.

Слід відзначити роботу *Руського Педагогічного Товариства (1881 р.)*, яке згодом було перейменоване на Українське Педагогічне Товариство (УПТ, 1912), а з 1926 р. набуло сталої назви «Рідна школа». Відтак, освітні справи, якими раніше займалася відома «Просвіта», перейшли до новоствореного вчительського товариства. Спочатку свою активну діяльність «Рідна школа» розвинула у Львові, а згодом значна увага була спрямована на провінцію, де вагому допомогу надавали священники і сільські вчителі [247, с. 40]. Товариство організовувало спеціальні читання для вчителів, що сприяло поширенню передових ідей, підвищенню рівня викладання, самоосвіті педагогів [247, с. 64].

Не залишилась поза увагою й видавнича справа. Передумовою видання науково-популярних книг «Рідної школи» була соціальна потреба у них як

основному інструменті самоосвіти, дієвому факторові культурних і громадських перетворень. Для усіх шкіл заготовлялись шкільні підручники та посібники, розроблялись нові навчальні програми.

На початку 80-х р. XIX ст. передовою інтелігенцією м. Києва було створено культурно-просвітницьку організацію – *Київське товариство грамотності*. Основними напрямками діяльності організації було відкриття бібліотек, недільних шкіл, проведення публічних лекцій та читань. Загалом, за підрахунками Л. Березівської, діячами Київського товариства грамотності було відкрито 20 недільних шкіл [19, с. 123]. Варта уваги діяльність товариства щодо ознайомлення з досвідом роботи провінційних навчальних закладів та педагогічних працівників [286, с. 25].

Важливого значення члени товариства надавали самоосвітній роботі. Одним із методів такої діяльності була підготовка та читання доповідей і рефератів, проведення бесід. Зокрема, протягом 1897 р. відомий педагог В. Науменко проводив бесіди з учителями недільних шкіл на предмет початкового викладання у школі російської граматики. Крім того, педагог неодноразово виступав на засіданнях Ради товариства з рефератами. Так, 18 вересня 1897 р. він виступив з доповіддю на тему: «Значення вчительських курсів у житті народних училищ». У рефераті автор звернув увагу на становище народного вчителя у школі, а також порівнював організацію системи початкової освіти в Росії та в країнах Західної Європи і США. Відзначив важливість курсів для вчителів, адже вони дають можливість учителям, перебуваючи в колективі, перейняти енергією, а також любов'ю до своєї справи, що позитивно впливає на життя школи. Крім того, дають можливість учителям набути нових навичок і ознайомитись з новими методами навчання [189, с. 137–138]. Слід зазначити, що підготовкою рефератів займались і вчителі недільних шкіл.

У 1899 році було відкрите *Довідкове бюро учителів*, на засіданнях якого розглядались питання працевлаштування, підвищення професійного рівня, покращення матеріального стану педагогів [271, с. 64]. М. Чехов зазначав, що для забезпечення розумної педагогічної допомоги вчителеві необхідно повсюди

засновувати довідково-педагогічні бюро, які сприяли б поповненню їхніх знань [199, с. 129].

Відзначимо, що після опрацювання листів у комісії бюро, було прийнято рішення запросити вчителів на початку червня 1900 р. приїхати до Києва та отримати відповіді на запитання, які їх цікавлять, відвідавши засідання шкільної комісії. Таких засідань було п'ять з 2 по 7 червня. Крім довідкової інформації, учителів зацікавив пересувний музей і зібрання посібників для освіти і самоосвіти [189, с. 96]. Зібрання посібників створювалось з метою концентрації в Київському товаристві грамотності матеріалів, які мають відношення до процесу освіти і самоосвіти, та можливості користуватися ними всім, кому це необхідно. За положенням, затвердженим 6 грудня 1897 р., передбачалось комплектувати «Зібрання» періодичними виданнями, брошурами, підручниками, різноманітними збірками законів і постанов у справі народної освіти [286, с. 28–31]. А у квітні 1900 року Зібрання посібників були об'єднані з Музеєм навчальних посібників для народної освіти [189, с. 97].

Разом з тим, для покращення організації процесу самоосвіти на засіданні Ради товариства 4 березня 1899 р. було прийнято Положення про Пересувний музей навчальних посібників Київського товариства грамотності. Основною метою діяльності музею було забезпечення сільських та міських шкіл, а також приватних осіб умовами для тимчасового користування наочними навчальними посібниками, історичними та природно-історичними колекціями і картинами для проекційного ліхтаря. Для управління музеєм створювалась комісія у складі трьох представників Ради товариства та необхідної кількості рядових членів організації [286, с. 40]. У 1903 р. Пересувний музей переїхав у Народний Будинок Київського товариства грамотності, що значно покращило його функціонування [187, с. 76–78].

Важливо відмітити роботу *Київського педагогічного товариства взаємодопомоги*, серед членів якого були Б. Грінченко, В. Дурдуківський, Т. Лубенець, В. Науменко. Товариство проводило значну роботу щодо створення нової демократичної школи з новим учителем [20, с. 8]. За його сприяння було відкрито ряд недільних шкіл, крім того діячі організації доклали максимум зусиль

для заснування Пересувного музею наочних посібників, Педагогічного бюро, що сприяло організації самоосвітньої роботи вчителя.

Активною була діяльність *Київського товариства сприяння початковій освіті* (1882–1918), організованого педагогами середньої і частково вищої школи. Члени організації влаштовували народні читання, народні читальні й бібліотеки, склади книг для самоосвіти. На кошти товариства і пожертвування у 1895 році було збудовано та відкрито у Києві культурно-освітний заклад – Народну аудиторію [19, с. 117].

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що педагогічні товариства ставили перед собою такі завдання: засновувати українські школи; підтримувати навчання рідною мовою; надавати членам товариства як моральну, так і матеріальну допомогу; виступати з рекомендаціями по видавництву книжок і часописів; сприяти підвищенню професійного рівня педагогів шляхом самоосвіти, обміну досвідом роботи; підтримувати контакти з подібними зарубіжними товариствами.

У роботі різних професійних об'єднань учителів брали активну участь прогресивні діячі, педагоги М. Бунаков, В. Вахтеров, М. Вессель, В. Водовозов, П. Каптерев, М. Корф, М. Пирогов, М. Рубакін, К. Ушинський та ін.

Таким чином, українські учительські товариства, що діяли в кінці XIX століття сприяли згуртуванню педагогів задля вирішення найважливіших фахових питань, які постали перед освітянами того часу. Завдяки їхній діяльності вдалося створити розгалужену мережу українських навчальних закладів, видати чимало періодичних видань та книг, вирішити значну частину матеріальних та правових проблем педагогів, підняти політичну свідомість та професійний рівень освітян, активізувати самоосвітню роботу педагогів.

Починаючи з 60-х у середовищі української інтелігенції виникають напівлегальні домашні *гуртки самоосвіти*. Проте, у той період цей рух не призвів до організації легальної мережі товариств самоосвіти, а також масової підпільної політичної самоосвіти. Ініціатива прогресивних сил суспільства пішла іншим

шляхом: видання спеціальних журналів, бібліографічних покажчиків, створення комісій домашнього читання, поширення літератури для самостійного навчання.

Для розвитку самоосвіти була потрібна відповідна друкована продукція, придатна для придбання знань шляхом самостійного систематичного читання. Відповісти на питання, в якій мірі задовольняла самоосвітні потреби наявна в той період література, намагався відомий бібліограф М. Рубакін, виклавши свої спостереження в статті «Книжковий потік» (стаття третя) [26].

Вважаємо, що істотним стимулом розвитку всіх форм самоосвіти було збільшення книжкових видань, але це аж ніяк не означає, що бажаючі займатися самоосвітою мали необхідну літературу. Книг, адресованих тим, хто прагнув самостійно займатися, випускалося досить мало і в перші пореформені роки, і в подальшому протягом XIX ст. «Книжковий вісник» зазначав: «... яка невелика у нас потреба в читанні і як мало виходить хороших книг...» [280, с. 491].

Зауважимо, що до книг із самоосвіти не можна було віднести наукову літературу, розраховану на фахівців і недоступну широкому колу читачів [225, с. 106].

Важливо відзначити, що М. Рубакін був глибоко переконаний у необхідності кожної людини займатися самоосвітою. Головною книгою свого життя М. Рубакін вважав фундаментальну працю «Серед книг», у підзаголовку якої було зазначено, що це довідковий посібник для самоосвіти, систематизації і комплектування загальноосвітніх бібліотек, книгарень.

Освітні реформи в Російській імперії, а саме: прийняття закону про загальну освіту населення, збільшення навчальних закладів різних видів і рівнів, необхідність підготовки для них учительських кадрів та державні розпорядчі документи, зокрема *«Инструкция инспекторам народных училищ губерний Киевской, Подольской и Волынской (1871)»* [105, с.19], підвищення фахового рівня вчителів шляхом формування спеціального фонду в бібліотеках навчальних закладів різних рівнів, громадсько-просвітницька ініціатива, потреба у професійній самоосвіті сприяли заснуванню у цей період педагогічних бібліотек.

Вагомий внесок у становлення педагогічних бібліотек Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст., теоретичне обґрунтування цих книгозбірників як спеціальних здійснив *С. Сірополко* – юрист за освітою, педагог, бібліотекознавець за покликанням, діяльність якого припадає на зазначений період. С. Сірополко наголошував на тому, що для підвищення виховного та освітнього рівнів учителів необхідні вчительські бібліотеки. Зважаючи на те, що учитель має постійно оновлювати свої знання, читаючи книги, педагогічні періодичні видання, автор запропонував при повітових земствах організовувати для вчителів «безоплатну доставку книжок за допомогою земської пошти», тобто міжбібліотечний абонемент [251, с. 6]

У 1910 р. відомий педагог-бібліограф С. Сірополко видав нову свою працю «Народные библиотеки: порядок открытия библиотек и их организация», де наголосив на важливості «загальнодоступних бібліотек» [248, с. 1] та підкреслив, що до бібліотечної справи ближче всього стоїть учитель, тому він краще інших виконає обов'язки бібліотекаря, вкладаючи любов та енергію в справу просвіти народу [248, с. 12].

Вжливо відмітити, що фонд пришкільної бібліотеки С. Сірополко радив комплектувати книгами з педагогіки та методики викладання предметів, довідниками для вчителя, літературою з історії зарубіжних країн, працями прогресивних вітчизняних педагогів XIX ст.: М. Пирогова, М. Корфа, К. Ушинського, Б. Грінченка, оскільки ці твори, вважав учений, допоможуть самоосвіті вчителя, а життя й діяльність видатних педагогів будуть прикладом вчительству для наслідування [252, с. 259–260].

Разом з тим зазначимо, що С. Сірополко пропонував при вчительських семінаріях і педагогічних курсах організовувати «зразкову народну бібліотеку», в якій вчителі збагачуватимуть свій досвід [250, с. 28]. Педагог радив учителям читати систематично й обов'язково коротко занотовувати прочитане, бо вважав, що самоосвіта, як і шкільна освіта, повинна бути плановою і системною.

Слід відмітити, що С. Сірополко розробив теоретичні, методичні та організаційні засади вчительських бібліотек як виду спеціальних, зазначаючи, що

вони є невід'ємною складовою розвитку освіти та самоосвіти, необхідною умовою забезпечення фахових інформаційних потреб учителів, підвищення їхнього загальноосвітнього та кваліфікаційного рівнів.

Видатний земський діяч і педагог М. Корф, який працював у 60 – 70 роках XIX століття на ниві народної освіти в Катеринославській губернії, ініціював започаткування вчительських книгозбірень, педагогічних з'їздів [219, с. 51–52]. М. Корф зазначав, що «найдрібніший і найстаранніший учитель нічого не досягне, якщо йому не дадуть необхідних книг...» [133, с. 34]. Тому він радив перед тим як створювати школу, потурбуватися не тільки про вчителів, а й про навчальні посібники та бібліотеки.

Значну роботу щодо організації та забезпечення літературою вчительських бібліотек проводили земства. Для кожної школи земства передплачували педагогічні журнали [267, с. 192]. Літературу було поділено на книжки для вчителів і книжки для учнів [379, арк. 5].

І все ж таки навчальної та методичної літератури бракувало. Так, колишній сільський учитель Дідо шкодував, що сільські вчителі були позбавлені тих спеціальних педагогічних праць, які повинні бути на столі у кожного. За таких умов учителеві сільської школи доводилось поновлювати у пам'яті «не особливо великі знання, що він виніс із семінарії» [83, с. 238].

Ще гірше було тим учителям, які не закінчували спеціальних навчальних закладів, а тому не мали уяви про педагогіку. Свої педагогічні знання їм доводилось набувати із вказівок інспекторів, що інколи відвідували школу і часто теж не мали відповідної підготовки. Деякі земства передплачували для своїх учителів професійні журнали, проте шкільні бібліотеки здебільшого містили літературу для учнів і майже не мали книг для вчителів [83, с. 239].

Самі вчителі зазначали, що «вони сидять у своїх глушинах, не лише не читаючи педагогічних і нових журналів, але навіть не маючи іноді можливості знати, які журнали, а тим більше педагогічні книги, з'являються на світ» [98, с. 41]. Листи деяких учителів щодо цієї проблеми М. Запанков назвав «криком зголоднілої душі, і цей крик несеться з різних кінців Росії» [98, с. 41].

За цензурними правилами від 15 травня 1890 р. книжкові фонди визначалися списком, укладеним особливим відділом Ученого Комітету МНО [271, с. 53]. Література у бібліотеці була виключно російськомовна. А за циркулярними розпорядженнями МНО 1896 та 1897 рр. передплата періодичних видань для бібліотек нижчих навчальних закладів дозволялася тільки за ті роки, що були попередньо розглянуті й схвалені Ученим Комітетом Міністерства [111, с. 7].

За «Правилами про народні бібліотеки при нижчих навчальних закладах МНО» 1906 р. завідування народними бібліотеками при школі покладалося на одного з учителів. Книги й періодичні видання вибиралися з тих, що допускалися в загальному порядку до публічних бібліотек і читалень [390, арк. 77]. Щодо бібліотек поза межами школи, то це питання було невизначене. Так, наприклад, у м. Чудинові було відкрито центральну бібліотеку для міських і сільських учителів, але для того, щоб користуватися її книгами, потрібно було мати якісь «законні основанія», яких учителі навколишніх сіл не мали [98, с. 39].

Попри всі перешкоди, провідним засобом самоосвіти та самовдосконалення учителя було читання книг. Учительські бібліотеки мали велике значення для розвитку самоосвіти в Україні. Вони покликані були служити освіті народу, перетворюватись у справжні осередки культури [4, с. 17].

У ході дослідження з'ясовано, що питання становлення і розвитку бібліотек освітянської галузі в Україні кінця XIX – початку XX ст. висвітлювались на сторінках журналу «Світло» в статтях С. Сірополка «Школа і книжка» (1910. – Кн. 4), Г. Шерстюка «Б. Грінченко і вкраїнська школа» (1910. – Кн. 1), С. Черкасенка «Бережімо просвітні огнища» (1913. – Кн. 4), С. Русової «З з'їзду учителів» (1914. – Кн. 5) та інших [219, с. 52].

Важливим джерелом інформації, пропагування науково-педагогічних знань, прогресивних ідей і передової педагогічної думки була *педагогічна журналістика*. У журналах педагогічної тематики означеного періоду знайшли своє висвітлення критика існуючої на той час в Україні школи, вимоги загальної, доступної та обов'язкової початкової освіти для всього населення, навчання рідною мовою; проблеми загальної педагогіки і психології, розумового, морального, естетичного,

фізичного і трудового виховання, професійної освіти, самоосвіти тощо. Часописи знайомили з досвідом вітчизняної і зарубіжної педагогіки, наголошували на необхідності реформ тогочасної системи освіти, пробуджували інтерес до навчання і самоосвіти.

Серед періодичних видань, що були популярні в середовищі вчителів кінця XIX ст., слід виокремити: «Русский педагогический вестник», «Журнал для воспитателей», «Земская школа», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Світло», «Основа», «Виховання», «Вчитель», «Педагогічний збірник», «Історичний вісник», «Освіта», «Університетські новини», «Педагогічний вісник» та ін. На сторінках журналів порушувалися різні проблеми формування та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Так, у журналі «Русский педагогический вестник» було надруковано практичні рекомендації молодим учителям щодо удосконалення професійної діяльності [217, с. 243–244].

Важливою подією у житті освітян стало видання журналу «Основа», що був заснований у 60-х роках XIX ст. – у період відродження української культури, педагогіки, освіти. Матеріали видання друкувалися українською і російською мовами. Часопис «Основа» став першим державним органом, на сторінках якого розглядалися питання освіти та самоосвіти в Україні [198, с. 7]. У журналі друкували свої статті відомі педагоги та громадські діячі: К. Ушинський, І. Дорошенко, О. Кониський, О. Котляревський, О. Навроцький, І. Соколов, П. Чубинський, П. Якушкін та багато інших. Актуальними темами були новини педагогічної науки та освіти, питання щодо навчання рідною мовою. Автори часопису наголошували, що тільки викладання рідною мовою спонукає особистість до отримання освіти та до самоосвітньої діяльності. Першим на сторінках журналу заговорив про це М. Костомаров у 1862 році [135, с. 309].

Важливо відмітити, що преса намагалася донести до громадськості не тільки ідею про необхідність самоосвіти кожної людини, але й озброїти особистість психолого-педагогічними знаннями і вміннями (С. Гогоцький, В. Екземплярський, К. Єльницький, В. Єрмаков, П. Каптерєв та ін.)

Для ефективного поширення знань методами самоосвіти необхідно було науково осмислити традицію і досвід самостійної освіти різних соціальних груп населення країни. Теоретичні напрацювання у сфері самоосвіти, що з'явилися на рубежі 80–90-х рр. XIX ст., були досить неоднорідні і відображали ідеологію певних кіл інтелігенції, яка просвітницьку самоосвітню діяльність розвивала у двох напрямках: створення посібників і науково-популярної літератури для народу, тобто найбідніших верств суспільства, які одержали лише початкову освіту в навчальних закладах нижчого типу; і допомога в самостійному оволодінні знаннями освіченим людям, які закінчили середню або вищу школу.

У 90-х рр. XIX ст. в Україні з'являється інтелігентний читач з народу: робітники, народні вчителі, агрономи, ремісники, прикажчики, дрібні чиновники, фельдшери та ін. Всі перераховані групи суспільства, різні за своєю класовою приналежністю та соціальним походженням, об'єднувало прагнення до освіти, досягти якої можна було для них виключно шляхом самоосвіти [117, с. 24].

Центром науково-просвітницької і видавничої діяльності став журнал «*Киевская старина*» (Київ, 1882–1906). Часопис згуртував навколо себе весь цвіт української науки, культури, літератури, просвіти. У ньому друкувалися М. Костомаров, П. Житецький, В. Антонович, О. Лазаревський, О. Левицький, М. Сумцов, І. Франко, А. Кримський, Б. Грінченко, М. Старицький, О. Кобилянська, Д. Багалій, М. Петров, Т. Рильський, П. Чубинський, М. Драгоманов, О. Потебня, С. Єфремов та багато інших видатних діячів, педагогів кінця XIX ст. Український учений, журналіст А. Животко називав журнал «Киевская старина» «першою українською широкою енциклопедією, без публікацій якої тяжко обійтися в науковій праці з тієї чи іншої галузі українського життя» [94, с. 111].

Важливо відмітити, що передова інтелігенція прагнула надати допомогу тим, хто займається самоосвітою, створенням *рекомендаційних покажчиків*. Така робота проводилася всупереч настановам уряду, який негативно ставився до широкого поширення знань. Поява у 1892 р. бібліографічного покажчика «Книга про книги» [120] під редакцією І. Янжула стала результатом посиленої уваги до питань самоосвіти з боку вітчизняної інтелігенції. Це був перший у країні покажчик, що

містив велику кількість кваліфікованих анотацій вітчизняної та передової літератури, порадник працюючим над самоосвітою. За словами Л. Вовк, «особливістю української педагогічної традиції в другій половині XIX ст. – початку XX ст. було те, що творили її не лише педагоги, а й широкі кола інтелігенції, котра шукала шляхів зближення з народом» [52, с. 129].

В аспекті досліджуваної проблеми відзначимо активний розвиток періодичної преси у 1905–1917 роках. На Наддніпрянщині видавалися журнали «Світло» (Київ, 1910–1914), «Народный учитель» (Київ, 1908–1909), «Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии» (Полтава, 1914–1917) та інші.

Як зазначає українська дослідниця Л. Домбровська, «Світло» – перший на сході України україномовний педагогічний журнал, який призначався для сім'ї і школи. Його видавав редакційний комітет у складі палких прихильників ідеї українського національного відродження – Г. Шерстюка, С. Русової, С. Черкасенка. Основоположником журналу був Г. Шерстюк (1882–1911) – відомий педагог, видавець, прогресивний громадський діяч, засновник першого українського педагогічного видавництва «Український учитель». Співробітничали з часописом чимало педагогів і письменників, яких пізніше «Світло» згуртував навколо себе: Х. Алчевська, С. Васильченко, Б. Грінченко, Д. Дорошенко, О. Русов, С. Сірополко, Я. Стороженко, Я. Чепіга (Зеленкевич) та ін. [85, с. 39].

Пріоритетними завданнями часопису були сприяння прогресивним заходам у справі народної освіти, висвітлення питань просвітнього характеру, ознайомлення із здобутками педагогічної думки, розробка теоретичних і практичних питань шкільного, позашкільного й сімейного виховання [173, с. 5].

Звернемо увагу на постійні рубрики журналу «Народный учитель», у яких систематично розглядались питання самоосвіти вчителя, а саме: «Въ помощь самообразованію»; «Среди педагогическихъ журналовъ»; «Новости педагогической литературы»; «Среди книгъ» (бібліографія); «Школьная практика». Виданням високого наукового, «наскрізь європейського» рівня, як зазначав С. Сірополко, був журнал «Наша школа» [248, с. 21].

Слід відзначити перший професійний журнал, який видавався викладачами середніх навчальних закладів і слугував інтересам сім'ї і школи – «Педагогическое дело» (1911–1914), періодичне видання Гродненського педагогічного товариства. Журнал висвітлював педагогічні і науково-літературні питання та містив розділи з оглядом актуальних педагогічних статей, досягнень методики викладання навчальних дисциплін, наукових праць педагогів та новин освітянської літератури.

У цей період з'являються і публікації, присвячені самоосвіті вчителя. Варта уваги праця В. Чарнолуського «Наукова робота народного учителя» [170, с. 20]. У ній автор говорить про те, що вчитель повинен залучатися до наукової роботи. Називає форми такої діяльності: активна участь у краєзнавчій роботі, робота з охорони природи, соціологічні спостереження і збір матеріалу, самоосвітні дослідження, наукова організація роботи школи і кожного вчителя, активна робота по створенню різного роду місцевих наукових гуртків.

На необхідність наукової роботи вчителя наголошував і відомий радянський педагог С. Шацький: «У важливий момент вашої діяльності ви можете перейти і до організації наукової роботи, побудованої над педагогічною діяльністю, або до участі у ній» [330, с. 55].

Таким чином, в кінці XIX ст. слід відмітити нові явища у справі вітчизняної самоосвіти: поява невеликої кількості бібліотек освітнього характеру, окремих науково-популярних видань, що випускаються масовим тиражем, програм систематичного читання. Така література створювалася майже заново і мала значний вплив на подальший розвиток самоосвіти.

Вагому роль у підвищенні кваліфікації та поширенні самоосвіти педагогів відігравали *учительські з'їзди*. Організаційні основи учительських з'їздів було закладено Положенням про з'їзди для учителів народних шкіл «*Об открытии съездов для народных учителей*» (1870). Вони не тільки навчали, але й об'єднували учительську спільноту. На з'їздах розглядались питання організації навчально-виховного процесу, методичного забезпечення шкіл, підвищення професійного рівня педагогів, покращення побуту вчителів. На освітянських з'їздах

використовувались різні форми роботи такі як лекції, виступи, звіти, практичні роботи, екскурсії та ін.

Слід зазначити, що термін «з'їзд» вживався, щоб підкреслити демократизм заходу, щоб забезпечити атмосферу вільного обміну думками, яка мала панувати на ньому. Ініціаторами таких з'їздів стали українські професори, зокрема, професор Харківського університету М. Лавровський. Посилаючись на приклад Німеччини, він переконливо доводив, що педагогічні з'їзди можуть «стати для вчителів справжньою школою для продовження їх власної освіти» [221, с. 373]. Засновником перших з'їздів вчителів Київського навчального округу вважають М. Пирогова [274, с. 29].

Як свідчать наукові джерела, з'їзди проводилися з метою підтримувати, оновлювати й поповнювати знання вчителів; спонукати їх до самоосвіти; зміцнювати зв'язок педагогічної науки й практики; розвивати корпоративний дух учительства; надавати вчителям можливість для спілкування, обміну досвідом і відпочинку [184, 161]. Крім теоретичних знань, які вони одержували на з'їздах, тут часто організовували зразкові школи, в яких керівники-методисти, а також більш досвідчені вчителі давали пробні уроки з наступним їх обговоренням.

Слушним, на нашу думку, є висловлювання вражень про роботу з'їздів одного із учасників таких з'їздів, учителя М. Йорданського: «У підготовці та перепідготовці вчителів вирішальну роль відігравали вчительські з'їзди і курси, на яких, власне, популяризувалися нові методи роботи, підтримувалося суспільне піднесення учительства та ентузіазм у роботі, тут перед ними розкривалися передові педагогічні ідеї й методи великих наших педагогів» [184, с. 80].

Вирішальне значення для розвитку системи з'їздів і курсів мало прилучення до цієї справи земського руху [46, с. 3]. Земства взяли на себе відповідальність за забезпечення належного рівня викладання у народних школах, для чого засновували вчительські семінарії, одно- та дворічні педагогічні курси, сплачували стипендії студентам державних та приватних семінарій, але найбільш активно використовували захід, який давав швидку і безпосередню віддачу – підвищення кваліфікації працюючих учителів [53, с. 112].

Так, з 1867 по 1874 р. відбулося більше 200 губернських та повітових з'їздів учителів. До цієї роботи долучалися провідні вчені, педагоги, громадські діячі: М. Корф (Олександрійський повіт Катеринославської губернії, Маріупольське земство), М. Бунаков (Херсонська губернія), К. Ушинський (Сімферополь) та ін.

Для предметного поля нашого дослідження важливо відмітити, що 7–8 жовтня 1907 р. у Бахмуті відбувся З'їзд спілки вчителів. У прийнятій на з'їзді постанові йшлося: «Враховуючи гостру необхідність задовольнити народних учителів у самоосвіті та підвищити рівень із спеціальних знань, звернути увагу на вчительську бібліотеку при земстві для культурних потреб вчителів» [126, с. 11].

Управу просили придбати нові книжки з педагогіки та психології. Планувалося видавати Вісник для вчителів. На сторінках часопису «Світло» народна вчителька, учасниця Всеросійського з'їзду, пише: «Можливість зібратися з усіх кінців Росії, висловити, що наболіло на душі, поділитися своїм досвідом та почути, що думають та зробили твої товариші, відчутти силу в єднанні – хіба це не може підняти дух, влити бадьорість у серця вчительські...» [171, с. 23].

Разом з тим слід зазначити, що губернські земства організовували курси переважно загальноосвітні, запрошували відомих лекторів. Такі курси дбали про більш загальні цілі, надавали в розпорядження курсистів виставки й колекції, давали більше можливості «вийти за межі спостережень, інтересів і досвіду тільки свого повіту» [178, с. 209]. Губернські курси зосереджували увагу більше на педагогічних і методичних аспектах роботи, на постановці різних практичних занять для вчителів. Крім того, вони сприяли зв'язку між програмою курсів і потребами шкільної справи свого повіту [178, с. 209].

Цікавим вважаємо проект Чернігівського губернського земства: запросити спочатку місцевих педагогів на літні курси в ролі слухачів, щоб пізніше запросити їх як лекторів. Загальна тривалість курсів повинна була коливатися від 4 до 6 тижнів [178, с. 217].

Аналізуючи навчально-виховний процес у закладах освіти, земства вивчали рівень підготовленості вчителів до виконання своїх професійних обов'язків. Багато матеріалу давали листи та звернення вчителів до земських управ, педагогічна преса,

а також учительські анкети, надіслані на адресу Загальноземського з'їзду народної освіти. Деякі відомості про стан народної освіти у Волинській губернії можна почерпнути з робіт відомого польського письменника Ю.Крашевського [337, с. 65].

Варто зазначити, що курси не отримували ніякої матеріальної підтримки від уряду, який за допомогою директорів та інспекторів народних училищ, спеціальних наглядачів і поліції контролював їхню роботу. Керівники курсів відзначали у слухачів «невміння говорити просто, ясно, зрозуміло і вірно, недостатність тих елементарних знань, передача яких становить прямий обов'язок учителя народної школи, не вміння користуватися книгою, як джерелом знань» [195, с. 37].

Практику слухачі проходили в спеціальних класах, створених із учнів початкових шкіл. Уперше проект таких курсів був розроблений Полтавським губернським земством. Метою земських курсів було збагачення знань учителів, ознайомлення з новими досягненнями в галузі педагогіки, психології, методики викладання в початковій школі, поглиблення знань із загальноосвітніх дисциплін, тому до програми курсів входили предмети початкової школи, основи педагогіки і методики викладання. Керівником курсів був директор, якого обирала губернська управа і затверджував попечитель учбового округу. Оскільки нові потреби школи вимагали перегляду й коригування шкільних предметів і методики їх викладання, земські педагогічні курси намагалися розв'язувати ці завдання.

У 1874 р. міністр освіти надіслав попечителю Київського учбового округу циркуляр, у якому рекомендував проводити курси при вчительських семінаріях [383, арк. 286]. На курсах учителі обмінювалися досвідом, ознайомлювалися з новими прийомами й методами викладання, і, нарешті, курси «давали їм перепочити та освіжитися від трудового життя, на яке вони себе прирекли, і з новими силами та відомостями розпочати роботу з більшою енергією» [301, с. 54].

У 60–70-х роках XIX століття почали виникати педагогічні курси тривалістю 4–6 тижнів, що їх організовували земства для підвищення кваліфікації вчителів. На таких курсах учителі отримували елементарні знання із загальноосвітніх предметів, дізнавалися про кращі книги для навчання й викладання. Крім того, короткотермінові педагогічні курси мали на меті дати слухачам педагогічні знання,

забезпечити практичне і наочне ознайомлення їх з передовими засобами та прийомами навчання з усіх предметів шкільного курсу. Викладачами курсів були видатні педагоги. Педагогічні курси відігравали значну роль для активізації процесу самоосвіти вчителя [195, с. 48].

Відомий педагог М. Бунаков відзначав високий рівень організації курсів в Україні досліджуваного періоду. У своїй статті «Как я стал и перестал быть «учителем учителей» він писав, що під час курсів учителі мали змогу обмінятися досвідом роботи, висловити побажання щодо вдосконалення роботи народної школи взагалі, вказати на недоліки політики уряду в галузі освіти [30, с. 372–373].

У 1873–1875 роках губернські земства України організовували щорічні *короткострокові учительські курси* під час літніх канікул. У 1875 році було затверджено «Правила про короткострокові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових класів народних училищ», за якими основною формою підвищення кваліфікації вчителів початкового навчання визнавалися літні курси, котрі проводились за заздалегідь розробленою і затвердженою програмою.

В основі своїх курси були кроком уперед порівняно зі з'їздами. Вони передбачали систему у проведенні занять, включали теоретичну частину як основну і у заздалегідь визначеному об'ємі, а не як спонтанно сформовану бесіду, як це було на з'їздах. Така організація роботи більше відповідала вимогам часу, оскільки завдяки швидкому формуванню мережі середніх загальноосвітніх та спеціальних педагогічних закладів підвищився як загальноосвітній, так і педагогічний рівень спеціалістів, які приходили працювати у школу [16, с. 150]. А це в свою чергу активізувало самоосвітню роботу вчителів.

На короткочасних курсах педагоги ознайомлювалися з новаціями у суспільному житті та відкриттями у сфері науки і техніки. 16 березня 1874 р. видається спеціальний Циркуляр Міністерства народної освіти про організацію тимчасових педагогічних курсів для вчителів початкової освіти, а 5 серпня 1875 р. – Положення про тимчасові курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ. У Циркулярі зазначалося, що метою його запровадження є «поновлення знань учителів та їх вдосконалення» [295, с. 1474].

У спеціальному збірнику постанов Міністерства народної освіти йшлося про необхідність створення курсів для вчителів при учительських інститутах, а також передбачалось фінансування педагогів, що відряджалися на ці курси. Для бажаючих навчатися навіть установлювалися цільові стипендії, створювалися сприятливі умови, щоб зацікавити молодих учителів [243, с. 302].

Як зазначає А. Ковальов, автор оглядової статті у журналі «Русская школа», що навіть учителі, які здобули професійну освіту, часто мали «абсолютно незадовільну підготовку до тієї надзвичайно важливої справи народної освіти, яку їм доводиться виносити на своїх плечах». Він наголосив, що на перших курсах підвищення кваліфікації у організаторів виникали сумніви не лише щодо належного освітнього рівня вчителів, але й щодо їх профпридатності [122, с. 75]. Рекомендувалося проводити письмові опитування, де потенційним слухачам необхідно було описати стан школи, методи викладання, які застосовуються ними на уроках, отримане виховання, стаж роботи, розмір заробітної плати тощо. Зібраний матеріал мав слугувати основою для розробки лекцій. Курсистам влаштовували практику в гімназіях, де вони знайомилися з новітніми методами роботи. Також проводилися роз'яснення щодо облаштування, порядку і розкладу занять, дисципліни в класах та ведення шкільної документації [122, с. 76].

Варто наголосити, що третина молодих учителів була недостатньо обізнана з умовами роботи в сільській школі. Значна кількість педагогів, яких направляли працювати до українських губерній не знали мови населення [7, № 4, с. 149–151]. Безпорадність учителя перед незнайомою працею призводила до моральних страждань, а інколи й до розчарувань у професії.

Поповнити знання вчителі намагались вивченням методик, складанням детальних планів і конспектів уроків, проте не завжди досягали бажаного результату. Так, одна з учительок зазначала в анкеті: «Відчувається безсистемність в ознайомленні з теоретичною стороною справи», а на питання «Як ви поповнюєте існуючі прогалини?» відповіла: «Читанням, обміном думок з більш освіченими товаришами» [255, с. 249].

Як зазначав відомий російський педагог досліджуваного періоду М. Запанков, «учитель прагне самоосвіти, оскільки підготовка, яку він отримав, дає йому змогу бути тільки шкільним учителем, а не народним, а він бажає бути саме народним учителем: живучи в середовищі розумово мало розвинутім, він вважає себе покликаним не лише вчити, а й задовольняти та збуджувати розумові запити на селі [98, с. 36].

Рівень підготовки сільських учителів був досить низьким, лише невелика їх кількість мала середню освіту. Більшість з учителів на курсах неодноразово заявляли, що «ні з якими книгами, керівництвами, засобами і методами навчання, які використовуються в школі» вони зовсім не знайомі. При влаштуванні педагогічних курсів також виявилось, що більшість учителів «з трудом справляється з діленням багатозначних чисел, а у деяких викликає утруднення навіть нумерація і вони не мають поняття про розв'язування задач» [384, арк. 2].

Проте, навіть такий серйозний підхід не гарантував одразу ж якісних результатів. У повітових школах відчувалася постійна нестача кваліфікованих педагогічних кадрів. Серед основних причин подібної ситуації можна виділити низький рівень оплати праці вчителів; брак нормального житла; незадовільні соціально-побутові умови; постійний тиск з боку керівництва.

Після завершення курсів здавалися письмовий та усний звіти про виконану роботу. Тобто, потрібно було витримати іспит перед спеціальною комісією. Ті вчителі, які успішно його складали, отримували, сплативши в казну 4 крб 50 коп., свідоцтво встановленого зразка. Учителів, які під час навчання виявили кращі знання і сумлінність, могли звільняти від підсумкового іспиту [96, с. 111].

Лекторами та організаторами практичних занять були відомі вчителі, науковці, професори, представники керівних органів освіти [96, с. 166]. На початку курсів керівник сам проводив декілька уроків у зразковій школі, на яких були присутні вчителі, а потім останні, починаючи з досвідченіших, також проводили уроки.

Зазначимо, що з конспектами показових уроків мав бути задалегідь ознайомлений керівник. Проведений урок обговорювався. «Правила...»

рекомендували проводити теоретичні (вечірні) заняття не у формі лекцій, а як бесіду керівників зі слухачами за заздалегідь продуманим планом [295, с. 1476]. Рекомендувалося обговорення питань значення особистості вчителя для розвитку учнів, оволодіння педагогами необхідними знаннями і вміннями для підвищення рівня професіоналізму, проблеми розвитку та самовдосконалення [210, с. 1–6].

Негативним моментом в організації міністерських курсів було те, що слухач-учитель прирівнювався в усьому до учня-школяра. Учитель, за правилами, був на курсах лише пасивним слухачем наставника-керівника, спостерігачем його методів і прийомів викладання, у своїх пробних уроках – пасивним наслідувачем зразкових уроків керівника. При нагоді на вчителя накладали дисциплінарне стягнення, як на школяра [5, с. 373]. Д. Тихомиров у своїй статті «Учительские курсы и съезды» засуджує ставлення до вчителя як до «учня-гімназиста» (зауваження та догана в присутності його колег тощо), адже деякі вчителі мали спеціальну педагогічну середню освіту або відпрацювали в школі 10–15 років [279, с. 375].

Для того, щоб курси відповідали своїй меті, земці намагалися запросити для читання лекцій кращих науковців і педагогів. Наприклад, на Київських педагогічних курсах читали лекції з історії Н. Василенко, Д. Яворницький, з педагогіки – Т. Лубенець, А. Музиченко, В. Науменко, С. Русова, М. Чехов, з біології – В. Артоболевський [88, с. 90–91]. Крім того, завдяки публічності й свободі обговорення різних педагогічних питань, особливо завдяки складу осіб, що брали в них участь, педагогічні курси набували характеру вчительського з'їзду [42, с. 80].

Як зазначає укаїнський вчений Ф. Левітас, відвідувачі перших курсів зауважували на їх певні недоліки, а саме:

- відсутність вікової диференціації слухачів (молодим учителям було нецікаво слухати лекції аналогічного змісту з університетськими);
- недостатньо враховувався рівень педагогічного досвіду курсистів (іноді на практичні заняття виносилися методики, давно відомі переважній більшості);
- нерациональна часова організація (лекції проводилися у другій половині дня, ранкові години залишалися вільними) [147, с. 4].

Слід зазначити, що в кінці XIX ст. Міністерство народної освіти для підготовки вчителів до роботи у новій школі організовує курси трьох типів:

- 1) лекторські;
- 2) для вчителів середніх та вищих початкових шкіл;
- 3) для вчителів нижчих початкових шкіл.

Лекторські курси проводилися в університетських містах – Києві, Харкові, Одесі, для вчителів – у Катеринославі та Житомирі. Варто відмітити й те, що усі педагогічні курси були забезпечені програмами. Значне місце в їх змісті відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації дитячого колективу. Навчання проводилося за єдиною програмою, диференціації за рівнем підготовки чи педагогічним стажем слухачів не було [142, с. 7].

З'їзди та курси 80-90-х рр. XIX ст. мали свою специфіку та переслідували дві мети. По-перше, вони повинні були стати практичним відтворенням ідей, що викладалися в педагогічній та навчальній літературі.

По-друге, були так званими радними зібраннями з усіх питань шкільної справи. Для виконання цих завдань керівництвом курсів було визначено такий режим роботи: зранку читалися лекції та проводилися практичні заняття з наступним детальним їх обговоренням, далі здійснювався аналіз уроків, що були проведені як професорами, так і курсистами. Увечері влаштовувалися зібрання, на яких зачитувалися та аналізувалися реферати, доповіді учасників курсів з різноманітних питань. Жодних правил проведення вечорів не існувало і кожного разу розклад та тематика визначалися згідно вподобанням учителів.

Як свідчать наукові джерела, особливе значення на з'їздах та курсах приділялося повідомленням, які стосувалися питань самоосвіти, індивідуального та колективного досвіду педагогічної роботи. В цьому відношенні показовими були курси вчительок земської вчительської школи П. Максимовича, що проходили у 1883 році у Твері. У програмі цих курсів зазначалося, що бажано, щоб педагоги у своїх виступах та рефератах висвітлювали дійсне життя народної школи, пропонували тільки можливе у здійсненні, зважаючи на реальні умови, в яких

знаходиться народна школа. Фактично завданням курсів було виявити реальні проблеми школи та накреслити шляхи їх вирішення.

На початку 90-х рр. курси такого типу було влаштовано в різних містах України. Окрім лекцій проводились також додаткові заняття, відвідування виставок книжок, наочних посібників, співбесіди, засідання комісій [190, с. 9]. Педагогічні курси неодноразово організовувались у Полтаві, Гадячі, Кременчуці, Лубнах, Прилуках, Ніжині та ін. містах [195, с. 36]. Учительські курси зарекомендували себе як місце, де педагог мав змогу поділитися досвідом самоосвітньої роботи, отримати необхідні знання, пораду колег або лекторів.

Як свідчать архівні джерела, педагогічні курси активно діяли при школах Київської губернії [365, арк. 73–74]. До керівництва курсами залучались відомі педагоги та прогресивні діячі, діяльність яких випадає на зазначений період.

Так, керівник курсів у м. Полтаві Д. Тихомиров влітку 1898 року у своєму звіті зауважував, що за 20 років з часу затвердження «Правил тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ» піднявся освітній рівень народного вчителя, вдосконалились педагогічні знання, вміння та навички, але розширилася і програма народної школи. Тому він вніс пропозицію, яку підтримали керівники подібних зібрань, а саме: організатори і керівники курсів мають право приймати самостійні рішення щодо розробки програми курсів, форм їх проведення; в цьому процесі мають право брати участь слухачі курсів; курси мали носити практичний характер і кількість пробних уроків учасників не повинна була бути обмеженою [279, с. 3–6].

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє виокремити курси для підвищення кваліфікації вчительства в м. Одесі (1901 р.). Керівником навчального закладу був відомий педагог, методист, дидакт М. Бунаков. Зазначимо, що у роботі Одеських курсів брали участь 504 слухачі з Херсонської губернії. Це були вчителі з різним досвідом педагогічної роботи – від одного до п'ятнадцяти років. Зауважуючи, що складовою педагогічної майстерності вчителя є гуманістична спрямованість, М. Бунаков у бесідах з курсистами говорив про освітянина, який приходить до школи після вчительської семінарії, має недостатню педагогічну

підготовку, маленьку заробітну плату, важкі умови життя, велике навантаження, нестачу професійного спілкування, повну службову беззахисність тощо. Але своєю наполегливою працею вчитель повинен стверджувати найвищі духовні цінності.

Один із слухачів курсів, учитель сільської школи, І. Архангельський називав їх справжньою знахідкою для вчителів. Важкі умови життя сільського вчителя змушували почувати себе непросто. Для більшості з них живе друковане слово було розкішшю. У селі не було інтелігенції, з якою можна поспілкуватися. Тому така можливість у вчителя з'явилась завдяки курсам. Лектори несли просвіту, збуджували потяг до самоосвіти, ставали справжніми наставниками для вчителів-курсантів. З великим бажанням працювати вчителі поверталися до своїх робочих місць зі свіжими силами, з полегшеним серцем, з вільною душею [31, с. 42].

В 1906 році М. Бунаков, керівник багатьох тимчасових педагогічних курсів, що проходили в різних містах Росії і України з 1897 до 1902 роки, опублікував навчально-методичне видання «Шкільна справа», де систематизував матеріал, пророблений на тимчасових курсах за тридцять років [32, с. 163–165].

Слід відмітити, що підвищенню самоосвітнього рівня вчительства сприяло і урізноманітнення предметів та ускладнення практикумів програми курсів. Активізується інтерес учителів до новітніх досягнень у педагогічній галузі. Звичайно, столичні курси були у значно кращих умовах, оскільки мали можливість залучати широке коло лекторів, вільно використовувати освітні установи [27, с. 82].

Влітку 1906 р. у Києві відбулися курси народних вчителів. Як зазначає С. Русова, курсисти в кількості 400 осіб (300 з України, решта з російських губерній, переважно з Московської) прослухали цікаві лекції з методики викладання російської мови, природознавства, психології та інших предметів. Паралельно з обговоренням нагальних педагогічних питань багато уваги приділялося подіям суспільно-політичного життя Російської імперії [231, с. 965].

Під час літніх курсів було прийнято резолюцію про українську школу, в якій рішуче вимагалось від влади ввести обов'язково в Україні вивчення української мови, літератури, історії та географії України. На жаль, це звернення не було реалізоване до 1917 р. [147, с. 87].

Важливо відмітити, що станом на 1 січня 1910 року тимчасові вчительські курси були організовані в 15 містах України. Педагогічний відділ учительських курсів завжди був представлений узагальнюючими лекціями щодо останніх досягнень і тенденцій розвитку освіти і науки [245, с. 83].

Лекції на педагогічному відділі приваблювали курсантів ще й тим, що тут було дано змогу вчителям у дебатах висловлювати свої власні думки, погляди та переживання [287, с. 86]. Лекції спонукали вчителів до самоосвіти, викликали інтерес до набуття знань, були підготовчою сходинкою до самоосвітньої роботи, а також засобом безпосередньої передачі знань від «живого джерела (лектора)» [255, с. 247].

Нобхідно зазначити, що в центрі уваги українського шкільництва досліджуваного періоду була особистість учителя. Досліджуючи особливості педагогічної праці, автори публікацій наголошували, що «головне у школі – жива душа вчителя і позитивний його світогляд, поєднаний з бадьорим настроєм. Учитель – душа, яка задає тон шкільному життю, а не лише викладач» [174, с. 83]. Головною умовою, якої мав дотримуватися вчитель у викладанні, був загальний зв'язок предметів між собою, що, насамперед, ґрунтувався на асоціативній пам'яті. Учитель повинен уміти знаходити зв'язок предметів між собою, а не викладати матеріал, відриваючи його від життя, вважали теоретики педагогічної науки кінця XIX століття [79, с. 44].

Щоб викладання вчителя було плідним та розвиваючим, воно мало бути ще й цікавим для учнів; одноманітне та уривчасте викладання матеріалу критикувалося в педагогічній науці і вважалося ознакою низького професійного рівня вчителя [79, с. 45]. Зазначалося, що систематичне та уважне спостереження вчителя за своєю діяльністю є головною умовою практичного успіху у шкільній справі [78, с. 175–176].

У руслі досліджуваної проблеми варто виділити роботу історика педагогіки А. Вежлева «Учительські з'їзди і курси в Росії (друга половина XIX ст.)» (1958р.) [43, с. 78–88]. Він охарактеризував перші форми підготовки вчителів і виділив три періоди розвитку педагогічних курсів кінця XIX ст.:

- педагогічні курси і з'їзди 60–70-х років XIX ст., де головна увага приділялась методичним питанням;
- учительські курси і з'їзди 80-х років (малочисельні, проводились рідко, оскільки з наступом реакції з'їзди народних учителів в 1875 році були заборонені, а курси регламентувались правилами);
- курси і з'їзди 90-х років (багаточисельні і довготривалі, здійснювали ефективну роль у справі підвищення кваліфікації вчителя).

Таким чином, учительські з'їзди та курси виконували важливу професійну функцію – обмін педагогічним досвідом та формування науково-педагогічної свідомості; об'єднували педагогів за професійними інтересами, створювали нові зразки педагогічної культури, були осередками самоосвіти вчителів досліджуваного періоду.

Одним з діючих засобів організації самоосвіти вчителів, популяризації досвіду їх викладацької діяльності були *вчительські конференції*. Цінним, на наш погляд, є те, що прогресивні діячі досліджуваного періоду (С. Ковалів, Ю. Федькович, І. Франко, І. Бажанський та ін.) приділяли значної уваги такій формі колегіальних зборів вчителів.

Незадоволення від попередніх конференцій, наповнених різними шкільними, часто безглуздими інструкціями, неможливість висловлювати власні зауваження спонукало С. Коваліва одним із перших на Україні взятися за розробку методики проведення вчительських конференцій [62, с. 103].

Як зазначає український дослідник В. Гетьман, визначаючи специфіку роботи учителів міста та села, талановитий педагог звернув увагу на те, що сільські вчителі були позбавлені можливості придбати необхідну педагогічну літературу, порадитися з іншими колегами стосовно своєї професійної діяльності (крім шкільного інспектора під час його візитів). Але поряд з цим, сільський учитель багато працює, займається самоосвітою, розмірковує, придивляється до життя та потреб народу, накопичує великий досвід, що може стати предметом обговорення на вчительських конференціях.

Важливим завданням конференції С. Ковалів вважав, перш за все, розширення знань учителя, заохочення до ретельного виконання своїх обов'язків, вдосконалення педагогічних здібностей. Таким чином, вимагав, щоб учительські конференції були тісно пов'язані з життям школи, мали не формальний, а творчий характер, сприяли вільному обміну думками; спілкувалися поміж собою міські та сільські, досвідчені та молоді вчителі; з повагою, уважно ставилися до своїх колег, ретельно вивчали передовий педагогічний досвід [62, с. 105].

Відомий український педагог Ю. Федькович, працюючи інспектором народних шкіл, звернув увагу на відсутність колегіальності в роботі, взаємообміні досвідом серед учителів, їх ізолюваність від новітніх розробок дидактики та методики викладання. До того ж більшість педагогів, як з'ясувалось під час інспекторських перевірок, не мали відповідної фахової підготовки до навчально-виховної роботи в школі. У зв'язку з цим Ю. Федькович рекомендував їм відвідувати таку форму колегіальних зборів викладачів, як педагогічні курси, пропонував створювати учительські бібліотеки, де можна було б займатися самоосвітою. Сам ретельно готувався до учительських конференцій, розробляв програми, рішення та новий навчальний план, який ставив перед учителями досить високі вимоги [109, с. 238].

Отже, вчительські конференції як колегіальні збори, що у більшості працювали ізолювано й не мали можливості створювати педагогічні ради у навчальному закладі, окрім гімназій, прогімназій та училищ міста, завдяки прогресивним педагогам були добре підготовлені, проходили в атмосфері доброзичливості, створювали вчителям піднесений настрій, надихали на нові творчі пошуки, надавали багато цінного і корисного матеріалу для самоосвіти.

Зазначимо, що поряд з Ю. Федьковичем, С. Воробкевичем, педагоги І. Бажанський, І. Карбулицький О. Попович, Є. Ярошинська теж намагалися зробити свій внесок у педагогічну теорію і практику, зокрема в організацію колегіальних форм співпраці вчителів (вчительські конференції, спеціальні сходини для вчителів, педагогічні товариства).

Так, відомий педагог-просвітитель, культурний діяч кінця XIX ст. І. Бажанський (47 років складає його педагогічний стаж, з них 24 роки – на посаді директора) активно боровся за колегіальність, гласність у роботі вчителів. Педагог неодноразово виступав на вчительських конференціях перед своїми колегами з цікавими пропозиціями щодо проведення обміну досвідом у викладацькій діяльності. І. Бажанський ретельно готувався до учительських конференцій, називаючи їх «чистилищами» [307, с. 120].

Як свідчать архівні джерела, колегіальні форми співпраці учителів сприяли організації самоосвіти, взаємообміну досвідом педагогічної роботи, підвищенню професійної майстерності, удосконаленню методів викладання [354, арк. 15, 28].

Варто зазначити, що розвиток вітчизняної методичної думки істотно стримувала реакційна освітня політика Міністерства народної освіти, але вже в кінці 90-х років XIX ст. визначальним стає вплив науково-технічної революції, що спричинила якісні зміни у організації *методичної роботи* вітчизняних педагогів.

Визначені нами вище особливості організації самоосвіти вчителя в Україні досліджуваного періоду були спричинені зовнішніми та внутрішніми факторами впливу. Зовнішні визначалися загальнодержавними тенденціями розвитку світи, що концентрувалися у вигляді соціального замовлення; внутрішні – баченням ролі і місця вчителя з огляду на запити народу. Робота вчителя ускладнювалася й тим, що слабким було навчально-методичне забезпечення шкіл, а також через ігнорування українських традицій, звичаїв, культури тощо.

Навчальні заклади не могли задовольнити потреби суспільства у викладацьких кадрах, особливо у викладачах середньої та нижчої школи. Недостатньо було літератури з історії педагогіки, широкому колу вчителів невідомі були визнані вітчизняні педагоги. Існуючі на той час педагогічні клуби працювали вкрай незадовільно. Учителі через свою завантаженість роботою мало займалися написанням методичних розробок, обмін досвідом був практично відсутній, педагоги були слабо обізнані з передовими дидактичними методиками.

Тому 28 березня 1891 р. за прикладом Санкт-Петербурзького педагогічного товариства члени історико-філологічного товариства Харківського університету

створили у себе *педагогічний відділ*; пізніше відділ поділився на дві комісії – історичну та літературну [244, с. 17–18; 91, с. 134].

На засіданнях педагогічного відділу лише за січень–червень 1893 р. учителі середніх шкіл виступили з 8 рефератами, а змістовні виступи на різноманітні теми підготували семеро професорів університету. Розглядалася методика викладання мов та історії, значення письмових робіт, виховання любові до читання тощо [281, с. 9, 11].

Слід зазначити, що тематика виступів на засіданнях педагогічного відділу була досить різноманітною. За період з 1892 по 1902 рр. педагогічний відділ мав у своєму складі 94 викладачі, на його засіданні було заслухано 100 рефератів, вийшло 7 видань «Трудов педагогического отдела ХИФО». Зусиллями передових педагогів та Харківського навчального округу розуміння значення педагогічних систем і дидактичних новацій для особисто професійного розвитку та самоосвіти педагогів знаходило все більше прихильників. У Харкові працювала педагогічна виставка, з 1913 р. створювався педагогічний музей. Цього ж року при управлінні Харківського навчального округу відкрили показову педагогічну виставку у приміщенні II гімназії [137, с. 3].

Прогресивна освітянська думка пропонувала школі відповідну педагогічну теорію, методичні напрацювання, підручники. Натомість учителі змушені були користуватися офіційними навчальними планами, програмами, інструкціями й розпорядженнями, які не брали до уваги прогресивних педагогічних надбань і спрямовували школу в русло провідника офіційної інформації. Різне бачення мети й завдання школи ставило учителя у невизначене становище. З одного боку, вони усвідомлювали, що мусять працювати у руслі офіційної педагогіки, а з іншого – стежили за передовою педагогічною теорією. Як згадує К. Барсов, на другому році вчителювання в сільській школі він, побачивши всі недоліки програм, самостійно переробив їх і працював, «обходячи закон» (тобто програми) [17, с. 51]. На земських з'їздах також підкреслювалось, що головне місце в навчальних програмах займав другорядний матеріал.

Чимало цінних рекомендацій щодо удосконалення навчального процесу, методів і прийомів роботи вчителів, пропонувало не МНО, не шкільна адміністрація, а відомі педагоги: К. Ушинський, М. Бунаков, Б. Грінченко, М. Корф, Т. Лубенець, С. Русова, М. Тихомиров та ін. Засновник вітчизняної педагогіки К. Ушинський зазначав, що методи викладання потрібно вивчати не тільки за книгою, а й під час діяльної і тривалої практики. Він першим поставив і практично вирішив питання «чому і як навчатися у початковій школі» [246, с. 37]. М. Корф уперше розробив програми, методичні рекомендації для земської школи, запропонував методику викладання уроку, сам давав показові уроки.

Варта уваги робота відомого вчителя-методиста Т. Лубенця. Будучи високо освіченим, багатогранно методично обізнаним, він шукав найраціональніші шляхи озброєння вчителів передовими методами викладання, сміливо експериментував, одержані результати узагальнював і науково обґрунтовував. Своїми думками і висновками ділився з народними вчителями, перед якими виступав з лекціями на педагогічні теми. Свідоме читання педагог вважав найважливішим засобом самоосвіти [152, с. 27].

Отже, прогресивні педагоги-теоретики досліджуваного періоду наголошували, що для досягнення належного професійного рівня учитель повинен добре знати методику викладання, психологію, історію педагогіки, володіти педагогічною майстерністю, педагогічною практикою, педагогічним аналізом та постійно їх удосконалювати.

З метою підвищення якості навчально-виховного процесу та педагогічної теоретико-методичної майстерності вчителів у школах було створено цілісну систему методичної роботи, що передбачала проведення педагогічних зборів, вивчення досвіду колег-новаторів, спілкування з визначними діячами освітньої галузі, громадськими діячами, письменниками; ознайомлення з новинами навчально-методичної літератури, публікаціями періодичної преси; взаємовідвідування уроків; діяльність «школи молодого вчителя», громадського центру освіти дорослих; організацію педагогічних читань, освітніх виставок; участь в конгресах освітян, педагогічних з'їздах, курсах тощо.

Важливими, на наш погляд, засобом самоосвіти вчителів досліджуваного періоду було *ознайомлення з новинами навчально-педагогічної літератури* (наприклад, у Харківській приватній жіночій недільній школі в рамках професійних засідань проводилися вечірні педагогічні читання [11, с. 123–124]); ведення, читання й обговорення на зборах педагогічних щоденників; проведення та колективний аналіз показових (так званих «відкритих») уроків і т. д. Керівним центром самоосвіти вчителів була шкільна бібліотека. У багатьох бібліотеках діяв відділ для викладачів – учительська бібліотека, фонд якої складався з педагогічних журналів, літератури з питань освіти дорослих, різноманітних керівництв, навчально-методичних посібників тощо [11, с. 145, 348].

Важливим засобом удосконалення теоретико-методичної майстерності, вивчення, узагальнення та обміну досвідом були *педагогічні щоденники*. Наголошуючи на необхідності індивідуальних педагогічних спостережень, Х. Алчевська розробила ряд порад щодо ведення щоденника [103, с. 374]. Як зазначають дослідники, на основі матеріалів педагогічних щоденників «можна навіть через піввіку живо уявити собі, чим жила тоді педагогічна думка, які цінні, цікаві прийоми викладання викристалізовувалися» [194, с. 55].

У процесі організації самоосвіти вчителів проводилася робота по корекції та вдосконаленню стилю і методів роботи. Наприклад, у Харківській приватній жіночій недільній школі функціонувала «школа молодого вчителя», в якій практикувалися такі форми діяльності, як відвідування занять досвідчених колег, проведення спільних уроків «у парі» (досвідчений, вмілий педагог і молодий учитель), взаємовідвідування уроків з подальшим обговоренням змісту і методики їх проведення тощо [10, с. 26].

З метою обміну педагогічним досвідом та ознайомлення із станом ведення справ у недільних школах у журналі «Русская школа» протягом десяти років (1897 – 1907 рр.) діяла рубрика «Хроника воскресных школ», яку вела вчителька Харківської приватної жіночої недільної школи М. Салтикова; редагування матеріалів здійснювала Х. Алчевська [11, с. 252]. Протягом 10 років під рубрикою «Хроники...» було опубліковано понад 180 матеріалів. «Хроника воскресных школ»

відіграла важливу роль не лише в процесі висвітлення актуальних педагогічних питань, узагальненні та популяризації досвіду роботи освітніх закладів, але й у формуванні світогляду вчителів.

Важливе значення для методичної та аналітичної оцінки діяльності шкіл мала *статистично-описова звітність*: періодична (щоденна (кожної неділі), щомісячна, щоквартальна, піврічна) та річна. Статистична та описова звітність, по-перше, відігравала важливу роль у справі популяризації недільного руху; по-друге, забезпечувала обмін досвідом між діячами недільних шкіл; по-третє, сприяла вдосконаленню та самоосвіті педагогів [127, с. 14].

З метою визначення завдання, мети й напрямку діяльності школи, вивчення освітніх запитів, потреб та життєвих планів учителів проводилось *анкетування педагогів* [37, с. 45–46]. При недільних школах також виникали школи громадської діяльності, які забезпечували різні форми допомоги, самоосвіти та взаємозв'язок з іншими народно-просвітницькими закладами [37, с. 29].

Виявлено, що саме на досліджуваній період (другу половину XIX ст.) припадає інтенсивна і різнобічна діяльність *педагогічних рад*. На педагогічних радах обговорювалися й остаточно вирішувалися різні питання, зокрема: схвалення промов, які призначаються для читання публічно; обрання з викладачів секретаря ради та бібліотекаря; вибір книг для бібліотеки; обговорення і схвалення програм з кожного предмета; розгляд річних звітів щодо навчальної частини, обмін досвідом самоосвітньої роботи тощо [183, с. 100].

Як відзначає професор С. Золотухіна, у вітчизняній педагогічній теорії проблема організації педагогічних рад знайшла своє розкриття, передусім, у педагогічній спадщині М. Пирогова, який обґрунтував роль і значення педагогічних рад у навчальних закладах, виклав програму їх діяльності («Про предмети обговорень і міркувань педагогічних рад гімназій», «Правила про провини та покарання учнів», «Завдання вчителя в школі», «Про методи викладання», «Циркуляри», що опубліковані на сторінках газети «Одесский вестник») [102, с. 10].

М. Пирогов визначив основні напрями роботи педагогічних рад:

- 1) надання можливості вчителям вільно, відверто і неупереджено обговорювати різні педагогічні заходи та способи викладання;
- 2) ознайомлення вищих навчальних інстанцій як з домінуючими, так і з одиничними поглядами педагогів;
- 3) надання змоги вищим інстанціям робити висновки з цих поглядів про ступінь розвитку педагогіки;
- 4) обмін думок різних дирекцій округів;
- 5) створення умов для самоосвіти з метою оволодіння новими педагогічними методами і способами викладання [102, с. 10].

Подальший розвиток ідея організації педагогічних рад отримала у працях Я. Абрамова, М. Демкова С. Миропольського К. Ушинського. На педагогічних радах обговорювались актуальні проблеми професійної діяльності вчителів, впровадження нових навчально-виховних форм у шкільну практику, а також підготовка порад, рекомендацій щодо реалізації шляхів, пошуку засобів розв'язання важливих шкільних проблем. Крім того, на засіданнях рад порушувалися питання про єдність вимог учителів, відбір книг для читання, аналізувалися навчальні програми, можливість уникнути багатопредметності, обговорювалися новини методичної літератури та форми самоосвіти педагогів [183, с. 101].

Професор С. Золотухіна також підкреслила, що педагогічні ради не замикалися в межах свого закладу, а свої рішення, точку зору, позицію представляли на сторінках тогочасної преси, що є показником їх активності й зацікавленості у шкільних справах [102, с. 12]. Саме у досліджуваний період набула актуальності проблема фахової підготовки вчителів, методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Прийняття у 1864р. «Статуту гімназій ...» стимулювало і методичну діяльність педагогічних рад. Аналіз наукових джерел свідчить, що на засіданнях педагогічних рад кожен учитель-предметник пропонував власний спосіб або авторську методику викладання, яка здавалась йому «найбільш відповідною педагогічній меті, індивідуальному досвіду» і такою, що забезпечує «щохвилину зайнятість учнів». Дослідниця зазначила, що на сторінках «Журнала

Министерства Народного Просвещения» друкувалися методики, а також рецензії на них, переважно схвальні [102, с. 14].

У роботі педагогічних рад брали участь усі члени учительського колективу, серед яких обиралися голова (керував дискусією та рецензував постанови ради) та секретар (протоколював постанови ради); у деяких недільних школах голова та секретар обиралися під час кожного засідання педагогічної ради [302, с. 128–129]. Засідання педагогічних рад були відкриті для всіх бажаючих познайомитися з діяльністю школи – від представників освітянської громадськості до широких верств суспільства. Визначні педагоги – М. Корф, М. Пирогов, В. Євтушевський, В. Водовозов, М. Бунаков, В. Вахтеров та ін. – неодноразово відвідували недільні школи та колективними зусиллями разом з викладачами працювали над виробленням і вдосконаленням методики навчання і виховання [54, с. 34–35]. Вони не тільки узагальнювали свої спостереження та враження від поїздок, а й активно працювали з учителями на місцях, створювали педагогічні осередки, часто самі ставали за вчительський стіл, давали показові уроки, обговорювали з учителями результати своєї педагогічної діяльності, надавали корисні методичні й загальнодидактичні рекомендації [198, с. 5].

На обговорення педагогічних рад виносилося чимало адміністративно-господарських, структурно-організаційних та навчально-методичних питань. Найчастіше обговорювалися й затверджувалися навчальні програми, методи і прийоми викладання, розглядалися та рецензувалися новинки педагогічної літератури, підручники та навчально-методичні посібники; учасники зборів знайомилися з листуванням, яке велося з іншими школами та відомими діячами народної освіти, з публікаціями періодичної преси, розглядали питання про поповнення колекції наочних посібників та бібліотек тощо. Окремим пунктом засідання педагогічних рад були доповіді-звіти викладачів про проведену роботу (щомісячні, кварталні, піврічні та річні) [37, с. 10; 14, с. 128–129].

З метою об'єднання діяльності проводилися спільні засідання педагогічних рад усіх місцевих недільних шкіл. Збільшення мережі таких нетрадиційних навчальних закладів спонукало учасників недільного руху до створення

координуючих центрів, перші з яких – Київська педагогічна рада недільних шкіл, Полтавська педагогічна рада, до складу якої увійшли представники від усіх недільних, суботніх та інших міських навчальних закладів. Спочатку полтавці планували організувати Товариство грамотності (на зразок уже існуючого в Петербурзі), статут якого так і не був затверджений у зв'язку з невідповідністю з «існуючими постановами» та «особливими міркуваннями уряду» [69, с. 68]. Педагогічна рада міських недільних шкіл діяла також у Харкові [206, с. 27].

Таким чином, педагогічні ради як центр творчого пошуку були невід'ємною частиною діяльності, становлення та професійного росту вчителя досліджуваного періоду. За словами педагогів-практиків: «... це не суха казенна справа, не примусовий обов'язок, а жива справа, яка захоплює вас, яка викликає у вас моральний інтерес» [66, с. 54]. Крім того, педагогічні ради вирішували питання про обов'язкове взаємовідвідування вчителів, пропонували обмінюватися досвідом роботи, створювати для підготовки вчительок жіночі учительські інститути, додаткові педагогічні класи в гімназіях [183, с. 102].

Особливістю досліджуваного періоду є не тільки підвищення інтересу вчителів-практиків до педагогічних проблем, а й до їхньої творчої самодіяльності, наприклад, у підготовці підручників, що схвалювалося радами освітніх закладів. Усвідомлюючи, що вдосконалення навчально-виховного процесу залежить і від його методичного забезпечення, педагогічні ради сформулювали конкретні вимоги до навчальної книги, поради щодо її використання, розробляли і запроваджували авторські методики викладання предметів, здійснювали спроби створення власних підручників, а також доводили високу роль учителя у формуванні особистості дитини, піднімали питання про доцільність фахової підготовки вчителя, підвищення його самоосвітнього рівня.

Вивчення історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів доводить, що в досліджуваний період учителями, педагогічними радами багато уваги приділялось розробці та впровадженню в практику нових навчально-виховних форм: екскурсій, виставок, літературних вечорів, гуртків та свят [364, арк. 2–7].

Одним із нововведень досліджуваного періоду були *педагогічні збори*, періодичні зібрання вчителів з метою врегулювання складного механізму діяльності школи – обговорення адміністративно-господарських, структурно-організаційних та навчально-методичних проблем, створення посібників для шкіл, які відіграли значну роль в організації навчально-виховного процесу.

Необхідно відзначити, що на той час тема шкільних зборів була дуже актуальною і обговорювалася на сторінках педагогічних журналів. Наприклад, П. Казанцев помістив статтю в журналі «Російська школа», у якій розглядав проблеми організації зборів і відвідуваність їх учителями. Головна ідея її полягала у тому, що шкільні збори необхідні вчителям для обміну досвідом, колективного вирішення проблем, що виникають у ході навчального процесу [112, с. 53].

Особливо корисними педагогічні збори були для молодих учителів, які нещодавно прибули до школи, тому що ніде не вчили, як викладати у школах. Наприклад, у Харківській приватній жіночій недільній школі збори проходили кожен понеділок, і на них обговорювалося те, що було зроблено за минулий тиждень. Зазвичай на зборах зачитувалися оголошення стосовно школи, обговорювалося листування з іншими недільними школами, зачитувалися статті з журналів і газет з питань народної освіти. У цілому, такі збори відігравали величезну роль у житті школи. Водночас вони виконували функцію контролю за діяльністю школи. Крім того, педагогічні збори, на думку Х. Алчевської, сприяли встановленню і розвитку товариських відносин між учителями. «Якщо б не ці збори, які призначені для обміну думками, – писала вона, – кожна група представляла б собою щось окреме, випадкове, невідоме іншим» [9, с. 260].

Х. Алчевська зазначала, що педагогічні збори являють собою живу справу, яка захоплює і викликає задоволення та сприяє формуванню професійної компетентності, особистісному зростанню вчителя, внаслідок якого він прозріває, росте, вчиться спостерігати, самовдосконалюватись [9, с. 261].

Таким чином, система методичної роботи, що базувалася на засадах педагогічної взаємодії, передбачала запровадження передового педагогічного досвіду, створення творчої атмосфери в колективі, поєднання різних форм

організації теоретико-практичної освіти та самоосвіти, проведення анкетування, статистично-описової звітності, діяльність недільних шкіл як громадських центрів позашкільної освіти та освіти дорослих, роботу педагогічних рад та зборів, активізувала самоосвітню діяльність учителя досліджуваного періоду.

Організації самоосвіти вчителя у досліджуваній період сприяло і *духовенство*, зі складу якого було сформовано особливу групу педагогів – *законовчителів*. Слід зазначити, що священники – викладачі Закону Божого у земських школах складали специфічну групу вчителів, для яких педагогічна діяльність не була основною.

Одним із найбільш поширених навчальних закладів України кінця XIX століття були церковнопарафіяльні школи. Зазначимо, що вони були основними закладами, які надавали освіту бідному населенню і мали певні педагогічні досягнення. Прикладом належної організації навчання може слугувати аналіз випускних екзаменів у прицерковних школах Острозького повіту. Священик А. Лотоцький у «Волинських єпархіальних відомостях» поділився враженнями від відвіданих іспитів: «Враження настільки гарні, що захотілося поділитися ними із товаришами по шкільній службі на благо народу» [204, с. 402].

Духовенство також сприяло підвищенню професійного рівня учителів. Використовуючи керівні вказівки й поради з боку інспекції церковних шкіл (повітових і єпархіальних наглядців), відряджали молодосвідчених учителів до кращих церковних шкіл для практичних занять, педагогічних зборів з метою обміну думками з різних питань церковно-шкільного життя [299, с. 11].

З метою підготовки вчительського персоналу духовенство проводило вчительські з'їзди, короткострокові педагогічні курси при школах. Як зазначено в історичному нарисі Священного Синоду, церковно-шкільні діячі намагалися підняти освітній рівень вчительського персоналу церковних шкіл [106, с. 337].

Перші короткострокові педагогічні курси пройшли у Київській і Подільській єпархіях у 1886–1885 рр. і, на думку представників Священного Синоду, сприяли покращенню професійного рівня вчителів церковнопарафіяльних шкіл цих губерній [94, с. 341]. Разом з такими заняттями на більшості курсів, зазвичай, проводили

читання з педагогіки. Даючи вчителям спеціальні педагогічні знання теоретичного й педагогічного характеру і приділяючи при цьому особливу увагу церковним співам, засновники педагогічних курсів звертали увагу на інші просвітницькі потреби вчителів. З часом з'явилася потреба у введенні до переліку предметів, що викладалися на курсах, читань з педагогічної психології з метою ознайомлення вчителів з «душевними силами дітей», їхніми розумовими здібностями, законами розвитку цих здібностей. Священний Синод дав високу оцінку лекціям відомого вченого та знавця психології, лікаря-психіатра професора Київського університету Святого Володимира І. Сікорського [204, с. 346].

Бесіди про основні начала, що становили цінність церковних шкіл і відрізняли їх від інших, про особливі ідеали цієї школи з часом були розширені на деяких курсах і читалися як історія педагогічних ідей, знайомили з розвитком народної освіти, біографіями і працями відомих педагогів і діячів церковних шкіл, зокрема М. Ільмінського, К. Побєдоносцева, С. Рачинського та ін.. Такі читання проходили на курсах у Харкові (1897 р.), Києві (1901 та 1906 рр.) [204, с. 346].

У 1908 році було проведено курси (чоловічі) для вчителів церковно-парафіяльних шкіл у с. Дениші Житомирського повіту [139, с. 598]. Вони ознайомили вчителів з новими методами початкового навчання, які застосовуються у світських школах. Улітку 1909 року були проведені вчительські курси у Володимирі-Волинському (жіночі) та в Острозі (чоловічі). Результати аналізу архівних матеріалів дозволяють констатувати, що влітку 1914 року в Житомирі відбулися педагогічні курси для вчителів земських та єпархіальних шкіл (1.07 – 1.08), законоучительські курси для священників (16.06 – 23.06) та вчителів (26.06 – 8.07), а також курси співів для вчителів церковно-парафіяльних шкіл [340; 341; 97].

З 1896 р. при Синодальній Училищній Раді видавався педагогічний щомісячник «Народное образование». Редактором журналу був призначений постійний член Видавничої Комісії (він же й член Училищної Ради при Св. Синоді) С. Миропольський (1842–1902), який вбачав у церковнопарафіяльній школі історично складене народне училище, своєрідне за своєю сутністю [101, с. 52].

Вважаємо доцільним звернутись до популярного на той час журналу *«Церковно-приходская школа»*. Журнал видавався до 1906 року і набув статусу педагогічного журналу. Необхідно зазначити, що поряд із журналом випускалися додатки, які називалися *«Церковно-школьними листками»*. Вони призначалися для вчителів церковнопарафіяльних шкіл та висвітлювали положення церковних шкіл, дидактичні й методичні питання церковної освіти, розпорядження й постанови урядових закладів. Так, практично у кожному номері журналу публікувалися статті із загальних питань народної освіти, виховання й дидактики, огляди російської та зарубіжної педагогічної літератури, методичні вказівки з конкретних предметів курсу початкової школи. Слід відмітити, що важливими для самоосвіти вчителів церковнопарафіяльної школи в журналі були рубрики: *«Педагогическое обозрение»*, де друкувалися праці відомих педагогів, давалася інформація стосовно проблем навчання і виховання в інших країнах, зокрема в англійських, французьких, німецьких, балканських школах; рубрика *«Из школьного мира»*, у якій розкривались урядові заходи щодо організації педагогічного процесу, повідомлялись новини з різних шкіл, нотатки й листи вчителів; *«Бібліографія»*, *«Кореспонденція»*, *«Замітки»*, літературні твори тощо [29, с. 146].

У журналі роз'яснювалися законодавчі документи, що регламентували діяльність церковнопарафіяльних шкіл, друкувалися статті діючих педагогів (С. Рачинського, К. Побєдоносцева, Ф. Фребеля), уривки праць видатних педагогів минулого (Я. Коменського, Й. Песталоцці та ін.), орієнтовні конспекти уроків, давалися конкретні рекомендації, як використовувати методи, форми і засоби виховання й навчання, які вже апробовані педагогікою минулого. Постійно друкувалися методичні поради вчителям щодо викладання тих чи інших предметів. [29, с. 147]. Св. Синод забезпечував журналом всі церковнопарафіяльні школи, тим самим створюючи посильну методичну бібліотеку для самоосвіти вчителя.

У рамках нашого дослідження варто звернутись до організації *самоосвітньої роботи педагогів Київської духовної академії*. Лекції С. Гогоцького, М. Зайцева, П. Ліницького, В. Певницького, М. Троїцького і П. Юркевича відзначалися високою

науковістю змісту і водночас доступністю для розуміння студентів. Це були лекції з педагогіки, філософії, гомілетики та іноземної мови [275, с. 163].

Відзначимо, що *С. Гогоцький* був першим серед педагогів вищого навчального духовного закладу України другої половини XIX ст. – поч. XX ст. приділив увагу вимогам до особистості педагога. Високе покликання і велика відповідальність мають підштовхнути вихователя до самоконтролю, самоаналізу і самовдосконалення [64, с. 42–43]. Розуміючи важливість педагогічного досвіду у процесі виховання, *С. Гогоцький* приділяє значну увагу науці про навчання і виховання. Учений радив вихователям займатись самоосвітою, активно у своїй роботі використовувати педагогіку [64, с. 53].

Особистість педагога також займає особливе місце у наукових роботах *М. Зайцева* та *П. Юркевича*. Як і *С. Гогоцький*, *П. Юркевич* наголошує на важливості використання здобутків педагогічної науки у роботі вчителя. Тільки за умов наукової розробки своїх завдань учитель «зрозуміє належним чином велич свого звання...» [64, с. 41]. *П. Юркевич* порушив нову для педагогів Київської духовної академії проблему необхідності самоосвіти вчителя. Він зазначає, що знання педагог має оновлювати і не відставати від прогресу людства, тому священний обов'язок учителя – постійно турбуватися про самоосвіту. «Справа самоосвіти має бути для нього не чимось випадковим, що викликається зовнішніми вимогами, а постійним самобутнім прагненням» [64, с. 47]. Також для педагога, за *П. Юркевичем*, обов'язковою умовою є ретельна підготовка до кожного заняття. У своїй праці «План и силы для первоначальной школы» учений намагався вирішити актуальну на той момент проблему самоосвіти вчителя.

Переважає більшість науково-педагогічних ідей *П. Юркевича* була запозичена *М. Зайцевим*. Це стосується, зокрема, вимоги постійної самоосвіти вчителя, яку *М. Зайцев* доповнив, визначивши джерела самоосвіти. На його думку, до них варто віднести ознайомлення з відповідною педагогічною літературою, а також спілкування з досвідченими вчителями з метою переймання їхнього досвіду. Як і *П. Юркевич*, учений наголошував на необхідності старанної підготовки педагога до кожного уроку.

Вимоги до особистості вчителя розроблялися і М. Олесницьким. Він був переконаний, що педагог має бути «одухотворений справжнім інтересом та істинною любов'ю як до вчительського покликання і предмета, що викладається, так і до учнів. Окрім гідності і любові, у всіх діях учителя повинна проявлятися ще й мудрість» [182, с. 122].

Вважаємо, що ідеї викладачів Київської духовної академії є актуальними і можуть використовуватись у сучасній шкільній практиці, в практиці організації самоосвітньої роботи вчителя, а їх християнський характер буде сприяти духовному самовдосконаленню педагога.

На початку ХХ ст. досить популярними були *допоміжні форми самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї)*, які сприяли формуванню інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя через обмін передовим педагогічним досвідом. Окремо необхідно відзначити Міжнародні, Всеросійські та регіональні *виставки* з проблем навчання та виховання, які давали змогу ознайомитись із досягненнями світового шкільництва. Так, на Міжнародній виставці 1908 р. діяли відділи «Нових типів середньої школи», «Педології», «Спеціальних шкіл» тощо, які надавали уявлення про тенденції розвитку освіти різних країн, впровадження інноваційних проєктів у шкільну практику.

Варто наголосити, що зусиллями передових педагогів розуміння значення педагогічних систем і дидактичних новацій для особистісного професійного розвитку та самоосвіти вчителів знаходило все більше прихильників. Так, наприклад, у Харкові працювала педагогічна виставка, з 1913 р. створювався педагогічний музей. Цього ж року при управлінні Харківського навчального округу відкрили показову педагогічну виставку у приміщенні II гімназії [137]. Величезний інтерес у вчителів викликала Всеросійська виставка 1913р. у Києві.

Важливе значення для розвитку самоосвіти мала організація *педагогічних музеїв*. Одним із перших не тільки в Росії, але і в усьому світі був Педагогічний музей військово-навчальних закладів у Соляному містечку у Петербурзі, створений у 1864 році. Музей здійснював велику науково-дослідну роботу та став громадським науковим центром, який розробив ряд актуальних питань педагогічної науки. У

роботі педагогічного відділу музею брали участь видатні педагоги (П. Каптерев, М. Корф та ін.), багато уваги приділялось вивченню класичної педагогічної спадщини. Музеї, як і виставки, сприяли зростанню зацікавленості вітчизняного вчительства передовим педагогічним досвідом.

В Україні на той час існувало сім педагогічних музеїв: Педагогічний музей України Київського навчального округу, музей наочних посібників і книг при Лук'янівському народному будинку Київського товариства піклування про народну тверезість, Одеський міський педагогічний музей, Харківський музей наочних посібників товариства грамотності, Таврійський, Одеський земські педагогічні музеї. Згодом педагогічні музеї почали створюватись при школах і гімназіях у багатьох містах України.

Як зазначає директор Педагогічного музею України В. Малюга, у 1902 р. за ініціативи керівництва Київським навчальним округом розпочав свою діяльність Педагогічний музей України. Його робота була спрямована на репрезентацію і поширення досягнень педагогічної науки та практики відповідно до вимог і потреб розвитку українського суспільства. Музей забезпечував реалізацію практичних потреб шкільного викладання через необхідність удосконалення і розроблення теоретичних, наукових, навчальних і виховних питань. Положенням про Педагогічний музей, затвердженим Міністерством народної освіти 23 серпня 1901 р., передбачалося відкриття трьох відділень:

- 1) наочних навчальних посібників, предметів;
- 2) колекції настановчих, методичних матеріалів, підручників і книг;
- 3) спеціальної педагогічної бібліотеки [275, с. 2425].

Серед книг музейної бібліотеки були не лише вітчизняні публікації, а й твори французькою, німецькою та іншими іноземними мовами. Автори навчальних книг і педагогічних творів охоче надсилали до музею свої праці. Установа була відкрита для відвідувачів щодня. Користуватися фондами музею мали право всі без винятку працівники навчальних закладів Києва та всього учбового округу, студенти, учні старших класів гімназій, а також сторонні особи, але вже з дозволу завідувача [275, с. 25].

Необхідно відмітити, що Педагогічний музей став важливим освітянським центром, який сприяв популяризації методів викладання шкільних предметів, новітнього приладдя; надавав посередництвом бібліотеки доступ до фахової літератури. При музеї влітку діяли педагогічні курси для вчителів, які хотіли підвищити свій професійний рівень [275, с. 25]..

Піклуючись про підвищення культурно-професійного рівня вчительства, українська демократична інтелігенція порушила питання організації *екскурсій* для вчителів. Так, директор Сумського реального училища А. Грицай звертав увагу педагогічної громадськості на той факт, що багато провінційних учителів за браком коштів нікуди не їздили [15, с. 148]. С. Русова також наголошувала на необхідності проведення екскурсій для вчителів. Вона зазначала, що екскурсії піднімають настрій учителя і дають йому силу таких цікавих й корисних вражень і відомостей [238, с. 67]. Звертав увагу на важливість екскурсій для викладачів і директор 6-ої київської чоловічої гімназії Д. Яновський [386, арк. 5]. З метою підвищення кваліфікації керівників екскурсій з числа вчителів на початку XX ст. починають активно проводитися педагогічні екскурсії.

Важливо відзначити, що педагогічні товариства та клуби також організовували різноманітні екскурсії для підвищення культурного рівня учителів. Так, у 1903 р. до Київського педагогічного товариства взаємної допомоги з проханням організувати екскурсії по Києву звернулося Вітебське вчительське товариство взаємодопомоги. У 1904 р. Правління Київського педагогічного товариства взаємної допомоги безкоштовно розмістило екскурсантів-педагогів з Харківської губернії в гімназії П. Новицької, а секретар товариства В. Костецький організував кілька екскурсійних маршрутів по Києву та до його околиць [1, с. 133].

Цікаві відгуки про свої враження від перебування в Києві, Одесі, Катеринославі залишила група російських учителів, які подорожували Україною у 1910 р., зокрема про одеського керівника екскурсій – вчителя одного із міських училищ: «Цей добродушний малорос проявив стільки такту і товариського єднання, що позитивно заволодів нашими симпатіями» [177, с. 99].

Зазначимо, що екскурсії організовували також і для народних учителів, до яких з підозрою ставились царські чиновники, вбачаючи в них потенційних «агітаторів» проти самодержавної влади. Спроби проводити екскурсії українською мовою теж викликали підозри у поліції [19, с. 101].

З метою підвищення культурно-освітнього рівня вчительства, починаючи з 1903 року, земства також сприяли організації та проведенню загальноосвітніх учительських екскурсій [301, с. 59]. Такі екскурсії часто проводились під час семінарів, курсів та мали на меті розширювати красзнавчі знання учителів. Керівниками екскурсій були видатні педагоги досліджуваного періоду: педагог-методист, директор народних училищ Т. Лубенець, завідуючий училищем ім. Терещенка Г. Якубовський і викладач історії другої київської чоловічої гімназії М. Пахаревський. М. Пахаревського досить часто запрошували для проведення екскурсій по давньому Києву як для учнів, так і для вчителів [371, арк. 77].

Як зазначає С. Грибанова, екскурсії для педагогів проводилися у різних містах України. У 1913 – 1914 рр. правління Педагогічного товариства взаємодопомоги влаштувало низку екскурсій для вчителів, серед яких були екскурсії у Вилкове, Кілію, Ізмаїл. Інтерес освітян до природних об'єктів спонукав їх взяти участь в екскурсіях й на гранітні каменоломні в с. Олександрівському Єлизаветградського повіту Херсонської губернії, в Ґрунтовий музей Новоросійського університету, у Крим [72, с. 104].

Окрім проведення екскурсій для вчителів науково-педагогічні товариства відкривали педагогічні курси, під час яких в години, вільні від занять, організовувались для курсистів екскурсії, що мали піднімати культурний рівень учителів й готувати їх для відповідної роботи – керівників екскурсій для учнів. На перших курсах для народних учителів в м. Києві, що відбулися у 1907 р., влаштовувались екскурсії з метою ознайомлення з пам'ятками міста та його околиць. В курсах брали участь 200 слухачів, а також 54 вільні слухачі [300, с. 31].

У червні–липні 1911 р. в Полтаві під час проведення загальнопросвітницьких учительських курсів відбувалися екскурсії курсистів у місцеві музеї, друкарні, земський кустарний склад, на водогін, електричну станцію, земську черепичню

тощо. Всюди пояснення надавали знавці своєї справи. Це свідчить про інтерес слухачів не тільки до пам'яток культури, а й до виробництва, технічних новинок.

Також вважаємо за доцільне відзначити, що на початку ХХ ст. започатковується функціонування перших спеціалізованих курсів з підготовки керівників екскурсій (екскурсоводів). Вони організовувались у різних містах України, і викликали великий інтерес серед учительського середовища. Передові вчені вважали, що для підняття значення екскурсій як навчального засобу важливо налагодити певним чином справу підготовки вчителів-керівників екскурсій. На думку В. Акімова, подібна підготовка вчителів мала відбуватися в тих навчальних закладах, звідки виходили майбутні вчителі, але на початку ХХ ст. ця робота ще не була налагоджена відповідним чином, тому мова йшла про відповідну курсову підготовку [7, с. 24]. Цю думку поділяли педагоги-керівники екскурсій, зокрема, викладач петроградської 1-ої гімназії А. Белгородський зазначав, що «від керівника вимагається наукова або теоретична підготовка, практичні навички у веденні екскурсій, особисте, безпосереднє знайомство з місцевістю, куди він планує здійснити поїздку...» [18, с. 38].

Слід відзначити як позитивну тенденцію зазначеного періоду – активізацію підготовки екскурсійних кадрів. Передумовою цього стало значне розширення застосування екскурсій у системі середньошкільної освіти, що в свою чергу потребувало залучення до екскурсійної роботи кваліфікованих кадрів – викладачів-екскурсоводів. Таким чином, на початку ХХ ст. екскурсії для вчителів стали важливим засобом підвищення їх загальнопедагогічного та культурного рівня, відкривали найширші можливості для самоосвіти. Учителі-екскурсанти знайомилися з усіма сферами тогочасного життя суспільства. Це розширювало їх світогляд, спонукало до самоосвіти, вони ставали більш освіченими, набували певних краснзнавчих знань про історію, побут, культуру свого народу. З іншого боку, учителі набували й досвіду проведення екскурсій, готувались до самостійної екскурсійної роботи зі своїми учнями-вихованцями.

Зазначимо, що у вітчизняній педагогічній практиці кінця ХІХ ст. була створена досить чітка система самоосвітньої роботи. Найбільш успішно

функціонували групові та індивідуальні форми самоосвітньої роботи, які включали читання, спостереження, консультацію, лекцію, обмін досвідом, взаємне спілкування, вивчення передового педагогічного досвіду. Система організації самоосвіти педагогічних кадрів базувалася на трьох основних принципах: матеріальної зацікавленості; контролю над освітнім рівнем та самоосвітньою діяльністю вчителя; доступності до заходів самоосвіти.

Значний вплив на розвиток педагогічної освіти та самоосвіти мали учительські з'їзди, курси та педагогічні товариства. Першою організованою регіональною формою професійного об'єднання вчителів стали губернські та повітові педагогічні з'їзди, на яких розглядалися конкретні дидактичні й методичні питання. Такі з'їзди активізували людей, які працювали в освітній сфері, спонукали їх до педагогічної творчості, самоосвіти. Удосконалення самоосвітньої підготовки на педагогічних з'їздах, курсах слід вважати однією з провідних тенденцій самоосвіти педагогів 1868–1917 рр.

Цей процес супроводжувався активними пошуками нових форм здійснення навчально-виховного процесу, розвитку елементів педагогічної майстерності вчителя, розробкою наукових засад практичної підготовки учителів на основі єдності педагогічної теорії та практики.

Розвитку самоосвіти вчителя сприяє відкриття бібліотек та читалень, педагогічних виставок, музеїв, організація екскурсій. Зосереджували свої зусилля на поширенні читання книг, популяризації знань та самоосвіти вчителя і національні педагогічно-просвітницькі товариства зазначеного періоду. Виявлено, що дієвим засобом самоосвіти вчителя залишається читання. З'являються видавництва, метою діяльності яких було розповсюдження кращих творів видатних письменників, педагогів та поширення мережі бібліотек. Проте, до середини 80-х років бібліотечна справа в країні знаходилася на досить низькому рівні.

Доведено, що у періодичній пресі кінця XIX ст. («Учитель», «Киевская старина», «Народное образование» та ін.) багато уваги приділялося проблемам самоосвіти вчителя. Суттєво вдосконалилась методична робота вчителів та законовчителів.

Вітчизняні педагоги були однодумцями у боротьбі за народну школу, за навчання рідною мовою, за самоосвіту. Результати дослідження свідчать, що прогресивні письменники, вчені, педагоги, громадські діячі визначали важливу роль самоосвіти у педагогічній діяльності (Х. Алчевська, С. Миропольський, Т. Лубенець, М. Демков, С. Русова, Б. Грінченко, С. Гогоцький, П. Юркевич та ін.).

Діяльність перших педагогічних курсів, зїздів, різних професійних педагогічних об'єднань, активний розвиток самоосвіти вчителів – усе це дає підстави характеризувати цей час як період зародження професійної самоосвіти в Україні [142, с. 19].

Отже, у 1868–1917 рр. визначилися основні *тенденції* організації самоосвіти вчителів: злет вітчизняної педагогічної думки, утворення перших педагогічних товариств; удосконалення самоосвітньої підготовки на педагогічних з'їздах, курсах; активізація діяльності учительських бібліотек та висвітлення питань самоосвіти у періодичних виданнях; узагальнення власного досвіду та обмін досвідом самоосвітньої роботи на вчительських конференціях, педагогічних радах та педагогічних зборах, екскурсіях, виставках, під час відвідування педагогічних музеїв. Позитивною тенденцією окресленого періоду є накопичення значного фактичного матеріалу щодо організації самоосвіти вітчизняного вчителя (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Основні тенденції організації самоосвіти вчителя у 1868–1917 рр.

ЕТАПИ	ТЕНДЕНЦІЇ
<p>1868–1900 – етап інтенсивного накопичення теоретичних знань про самоосвіту.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Злет вітчизняної педагогічної думки, утворення перших педагогічних товариств; - розширення мережі освітніх закладів; - удосконалення самоосвітньої підготовки вчителів на педагогічних з'їздах, курсах; - активізація діяльності учительських бібліотек; - регулярне висвітлення питань самоосвіти вчителя у періодичних виданнях; - узагальнення власного досвіду та обмін досвідом самоосвітньої роботи на вчительських конференціях, педагогічних радах та педагогічних зборах, екскурсіях, виставках, під час відвідування педагогічних музеїв тощо; - накопичення досвіду, значного фактичного матеріалу щодо організації самоосвіти вітчизняного вчителя.
<p>1900–1917 – етап активних пошуків практико-орієнтованих форм, методів підвищення кваліфікації і самоосвіти педагогічних кадрів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Зміцнення практичних основ самоосвіти; - поліпшення матеріального, правового становища та удосконалення професійного рівня вчителя; - активізація просвітницької діяльності учительських товариств та бібліотек; - розширення змісту та інноваційної спрямованості психолого-педагогічних предметів педагогічних курсів; - практична спрямованість самоосвіти вчителів (розробка практичних рекомендацій для самоосвіти); - становлення національної школи і системи освіти; - вироблення кваліфікаційних і особистісних вимог до вчителя української школи; - інтенсивний розвиток допоміжних форм самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї); - активізація учительського руху за самоосвіту.

2.2. Самоосвіта вчителя у суспільно-політичному і освітньому просторі 1917 – 1933 рр.

Розвиток самоосвіти у 1917 – 1933 рр. характеризувався посиленням практичної спрямованості та зміцненням соціальної бази самоосвіти, з одного боку, та інтенсивною розробкою її технологічних основ, з іншого. Масовий потяг до знань, активізація просвітницької діяльності органів місцевого самоврядування, поширення позашкільної освіти, підвищення рівня грамотності створили передумови для зміцнення практичних основ самоосвіти. Різко зростає число товариств, що займаються поширенням знань, в столицях і провінціях створюється велика мережа бібліотек і книжкових складів. Робляться спроби щодо поліпшення керівництва самоосвітою, її організації в масштабах країни. На допомогу самоосвіті видаються спеціальні програми, що враховують рівень загальноосвітньої підготовки та інтереси. Питання самоосвіти регулярно висвітлюються в періодичних виданнях. Спостерігається диференціація самоосвіти на загальну, наукову, культурну, професійну.

Слід зазначити, що 1917–1920 рр. характеризуються значним піднесенням національно-визвольного і просвітницького руху. Спостерігається значне зростання контингенту педагогічних працівників у зв'язку із збільшенням кількості українських шкіл. Саме цей період у розвитку національної школи вирізняється поглибленням професійної підготовки та зорієнтованістю на самоосвіту педагогів.

У розробці теоретичних проблем самоосвіти основні зусилля педагогів були зосереджені на пошуку шляхів, які забезпечують дієвий вплив занять на формування особистості. Самоосвіта розглядалася в контексті самовдосконалення і саморозвитку особистості. Дослідження наукових жерел свідчить про те, що вже на початку XX ст. в теорії самоосвіти знайшли відображення багато положень, що стали згодом основними принципами педагогіки. Дана теза, зокрема, стосується такого найважливішого принципу сучасної гуманістичної педагогіки, як особистісний підхід. Прагнення до реалізації цього підходу проявлялося у

спрямованості самоосвіти на всебічний розвиток людини, в індивідуалізації керівництва самоосвітою, в опорі на рекомендації індивідуальної психології, у розгляді самоосвіти як засобу самовдосконалення особистості.

Історико- педагогічний аналіз свідчить, що особистісна орієнтація освіти була характерною рисою педагогіки визначеного періоду, коли розвиток особистості розглядався в тісному зв'язку з її саморозвитком, а технології навчання і виховання багато в чому ґрунтувалися на самоосвіті та самовихованні. Розвиток науки, зміни в суспільній і політичній сфері, еволюція педагогічної думки і накопичення педагогічного досвіду – все це вимагало від шкільного вчителя роботи над собою і постійно стимулювало його до нових здобутків [1, с. 3]. Питання про самоосвіту вчителя постало так гостро і в зв'язку з тим, що тисячі нових учителів, які прийшли в школу, пройшли лише короткочасні курси або взагалі не отримали ніякої спеціальної підготовки. Розширення мережі шкіл на початку ХХ століття загостило потребу забезпечення їх педагогами.

Результати логіко-системного аналізу науково-літературних джерел зазначеного періоду дозволяють стверджувати, що значна увага у педагогічній літературі приділялась проблемі самоосвіти вчителя. Здатність педагога самовдосконалюватись протягом життя, вчитися не лише в сенсі поглиблення власних знань та умінь, а й навчатися у своїх учнів якостей, які, можливо втрачені з віком, або є принципово новими для нього – виділялися як найцінніші властивості учителя.

На думку видатних педагогів досліджуваного періоду, лише людина, яка на закінченні навчального закладу не припинила процес освіти, а переформатувала його у площину поповнення своїх знань, заслуговувала на право називатися вчителем. Учитель, окрім навчальних предметів, повинен вивчати педагогіку, психологію, володіти методикою викладання, знати вікові особливості дитини. У педагогічній літературі того часу зазначалося: «Як скульптор знає властивості мармуру, ливарник – металу, а столяр – дерева, так педагог повинен знати властивості дитини, закони її розвитку. Не знати цих властивостей – це значить

педагогові стати у важкі умови праці, зійти до ролі наглядача, няньки – не більше того [72, с. 63].

Можливість навчатися шляхом самоосвіти, зрозуміти значення книги у цій справі активно доводили бібліотеки досліджуваного періоду. У них організовувались виступи відомих культурно-освітніх діячів, бесіди, тематичні вечори, облаштовувались куточки самоосвіти, впорядковувались каталоги для самоосвітніх потреб читачів різних сфер діяльності, надавались кваліфіковані консультації щодо вибору та читання літератури [373, арк. 112–120].

Зазначимо, що силами видатних педагогів та громадських діячів (М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги та ін.) створювалися нові підручники та методичні посібники, які були важливими засобами самоосвіти.

Значну допомогу в організації самоосвіти та оволодінні учителями методами самоосвіти надали три збірки під загальною назвою «На шляху до педагогічної самоосвіти», створені авторським колективом під керівництвом відомого дослідника педагогічної роботи М. Рубінштейна (1925 р.). При цьому науковець наголошує, що книга є не єдиним джерелом, поруч з нею, іноді перемагаючи її своєю стимулюючою силою, стоїть живе цінне спілкування [169 с. 154]. У книзі даються ґрунтовні методичні вказівки щодо організації педагогічної самоосвіти; рекомендовані джерела і методика роботи з ними.

Відмітимо, що прогресивні письменники, вчені, педагоги, громадські діячі визначали важливу роль читання як головного засобу самоосвітньої діяльності і особливу увагу приділяли питанню розвитку бібліотек як складовій самоосвіти, на яку громадськість, самоврядні органи покладали великі надії.

Як необхідний засіб професійної самоосвіти досліджуваного періоду виокремлюємо взаємне спілкування учителів та обмін думками щодо педагогічної діяльності. Найефективніше такий засіб самоосвіти реалізується під час проведення педагогічних курсів та з'їздів. Зміст програм *учительських курсів* даного періоду було значно поглиблено: читалися лекції з педагогіки, дидактики, методики, слухачі розробляли програми викладання різних предметів. Нововведенням стала організація виставок наочності, підручників, посібників під час проведення курсів.

Курси стимулювали у вчителів інтерес до справи, збуджували прагнення до застосування кращих методів навчання, сприяли обміну думками, збагаченню педагогів теоретичними знаннями та практичними навичками.

Навчання на курсах учителі та їхні організатори загалом оцінювали позитивно, але були й критичні зауваження. Досить важливим було питання організації занять. Зазвичай вони проводились у формі лекцій, тоді курсанти були тільки пасивними слухачами. На думку російського вченого О. Обухова, лектори багато говорили про необхідність самодіяльності та різних видів практичних занять, про переваги різних методів, але не застосовували це на практиці. Внаслідок цього іноді з'являлося розчарування від курсів: «Наговорили багато, а засвоїти, продумати не дали можливості; порад надавали ще більше, а не показали, як їх застосовувати, як розбиратися самостійно в нових вимогах життя» [178, с. 211–212]. Окрім того, при школах організовувались вечірні курси для дорослих, до організації і проведення яких залучались вчителі [361, арк. 139].

Щодо змісту психолого-педагогічних предметів, які викладались, то простежувалась тенденція до їх розширення та інноваційної спрямованості. Глибока обізнаність лекторів з останніми досягненнями світової педагогічної науки і практики, використання нестандартних методик викладання сприяли покращенню організації самоосвітньої роботи вчителів.

На допомогу в організації самоосвіти вчительства Наркомос організував *короткочасні літні педагогічні курси*. Вчителі писали в міністерство організаторам курсів, що вони спонукають їх до пошуку нових знань і вказують шлях до самоосвіти. Самоосвіта в 20–30-і роки була сполучною ланкою, що поєднувала різні форми підвищення кваліфікації, розширювала можливості курсів, пов'язувала їх роботу з методичною роботою на місцях, з практичною діяльністю вчителів та їх творчими пошуками.

На I Всеросійській конференції з перепідготовки вчителів зазначалося, що до самоосвітньої роботи у 1922–1923 навчальному році було залучено від 18 до 20 % всього вчительства. Великою популярністю у досліджуваній період користувались заочні курси. Особливо корисними були вони для сільського вчителя, якому вкрай

необхідна була методична допомога, і «той учитель, який мав хоча б трохи вільного часу, йшов у гурток самоосвіти» [241, с. 23].

Робота на курсах організовувалася та типовою формою: ранішні практичні та вечірні теоретичні заняття. Практичні заняття здійснювалися у тимчасовій зразковій школі, яка створювалася спеціально для потреб курсів за зразком початкової школи – три відділення, з якими одночасно працює один учитель. Заняття проходили у формі уроків: керівники курсів проводили зразкові уроки, слухачі – по черзі – пробні. Теоретичні заняття проводилися у вигляді бесід керівників за темами, визначеними програмою.

До кожного пробного уроку курсисти складали план-конспект, який детально обговорювався з керівником. Хід кожного уроку записувався двома курсистами, котрі призначалися кожного разу для цієї мети інспектором, і потім урок детально обговорювався [51, с. 779]. Для міцного закріплення усього почутого на курсах учителі вели *щоденники*. Кращі щоденники відбирались для публікації у періодичній пресі. При курсах влаштовувались бібліотеки [288, с. 2].

Окремо слід відзначити план роботи Волинського Губернського відділу народної освіти, де йшлося про необхідність «чистки сільського вчительства з метою вилучення педагогів, непридатних до роботи в трудовій школі; про підвищення кваліфікації вчительства шляхом короткотривалих курсів, самокурсів; видання педагогічних журналів» [348, арк. 28].

Наголошуючи на необхідності самоосвіти вчителя зазначеного періоду, всім бажаним учителювати з 1919 – 1920 н. р. у єдиній трудовій школі було запропоновано пройти курси перепідготовки вчителів. Ті, хто пройшов курси, мали переваги при працевлаштуванні. «А хто не пройшов курси без поважних причин, будуть замінені іншими особами і не будуть призначатись на вчительські посади» [351, арк. 66].

У червні 1922 у м. Житомирі було організовано ряд предметних курсів з метою ознайомлення учителів із «сучасними течіями у сфері викладання навчальних предметів та вдосконалення практичних і теоретичних навичок педагогів» [347, арк. 72]. По закінченню курсів організовувались виставки

навчальних посібників, учнівських робіт, педагогічної літератури та проводились практичні заняття.

Зазначимо, що по всіх губернським школам розсилались *конспекти лекцій* з педагогічних предметів, які були прочитані на літніх тимчасових курсах. Важливо, що конспекти лекцій містили й практичні рекомендації вчителю щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення рівня професійної майстерності. Особливо корисними вони були сільському вчителю, який не мав можливості бути присутнім на лекціях.

Урізноманітнення предметів та ускладнення практикумів свідчить про значне підвищення загальноосвітнього рівня учительської аудиторії тимчасових курсів, про зростання їх професійних умінь та навичок, про посилення інтересу до новітніх досягнень як у педагогічній галузі, так і щодо практичного застосування результатів науково-технічного прогресу. Значна кількість учителів відвідали у цей час країни Західної Європи, де намагалися докладно ознайомитись з упровадженням у практичну діяльність зарубіжних інноваційних проектів.

Питання підвищення авторитету вчителя ставало однією з основних освітніх проблем. Революційні зміни в країні дещо доповнювали і навіть змінювали обов'язки вчителя. Так, у Житомирському повіті, щоб відібрати кадри, здатні впроваджувати ідеї нової трудової школи, у вересні – жовтні 1921 р. створено комісію для перегляду складу вчителів. Як наслідок роботи комісії у 1921 р. 87 учителів Житомирського повіту, тобто 15% від загального вчительського складу, остаточно були усунуті від педагогічної праці [356, арк. 22]. У зв'язку з цим у Житомирі було організовано роботу дворічних курсів підвищення кваліфікації вчителів [344, арк. 26].

Перед Відділом підготовки вчителів було поставлено два завдання: дати новій школі нового вчителя та забезпечити заклади освіти необхідною кількістю кваліфікованих педагогів [212, с. 152]. Тих учителів, котрі були допущені до педагогічної діяльності, потрібно було, так би мовити, «ідейно загартувати», готуючи до виконання нової місії. Першим кроком планової ідеологізації вчительства мали стати заходи, спрямовані на самоосвіту і підвищення кваліфікації

педагогічного персоналу. Народний комісаріат освіти вважав цю справу одним із стратегічних напрямів у забезпеченні навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами [356, арк. 21].

У 1924 р. створюється *бюро з перепідготовки вчителів* у центрі, губерніях і округах, цілі, завдання та функції якого чітко визначалися Положенням бюро [349, арк. 2–4]. Поряд із перепідготовкою педагогів українських і російських шкіл Народний комісаріат освіти здійснював роботу з перепідготовки вчителів для національних шкіл [357, арк. 24]. У цей період серйозна увага приділялася підготовці та перепідготовці кадрів організаторів самоосвітньої роботи, яка здійснювалася в різних формах: на тимчасових курсах, конференціях, семінарах.

Для викладачів із середньою спеціальною освітою були створені загальнонаукові курси, на яких учитель обирав на свій розсуд той чи інший курс дисциплін для поглибленого вивчення. Опорними пунктами з підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів були педтехнікуми і педагогічні інститути. У 1928 р в навчальних планах і програмах педтехнікумів відводилося 128 год. на 4-му курсі (по 4 год на тиждень) на знайомство з теорією і практикою самоосвіти. Години ці розподілялися так: 80 год. – на самостійну роботу і 40 год. – на вступні та заключні конференції [357, арк. 24].

Водночас з'явилась і така форма самоосвіти вчителів, як *самокурси*. В основу цієї форми закладалась нова методика самостійного набуття знань, необхідних для здійснення навчального процесу за спеціально розробленим і затвердженим індивідуальним планом. Слід відзначити, що самокурси в основному влаштовувались для керівників молодших груп трудової школи та повинні були займатися пошуком прийомів комплексного навчання. Загальна кількість курсантів визначалася від 100 до 150 осіб [372, арк. 30]. Заняття були організовані так: всі курсанти добровільно об'єднувались у дві групи, кожна з яких повинна була підготувати по дві колективні доповіді на запропоновані керівництвом теми комплексних уроків; таким чином всього пропонувалось опрацювати 18 тем. Більшість курсантів опрацьовували запропоновані теми уроків у себе в школі з

дітьми і представляли свої досягнення на підсумкових конференціях. «Такі доповіді викликали особливий інтерес педагогів» [372, арк. 31].

Окрім доповідей самих курсантів на конференціях проводились лекції-бесіди з теорії комплексного навчання, педагогіки. Лекторами були як постійні керівники самокурсів, так і спеціально підготовлені вчителі [372, арк. 33]. Як свідчать архівні джерела, підсумки роботи учительських курсів розглядались на засіданнях Губкомісій, ставилося також питання про організацію на курсах секції нацменшиств [366, арк. 104].

Зазначимо, що органи влади сприяли проведенню міжокружних курсів підвищення кваліфікації вчителів [367, арк. 89] та неодноразово виділяли кошти для проведення семінарів з перепідготовки вчителів відповідних округів [371, арк. 77]. Під час учительських курсів та самокурсів зазначеного періоду здійснювалось ефективне застосування форм і методів самоосвітньої роботи вчителя.

Значну роль у формуванні інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя відіграли *педагогічні з'їзди, наради, конференції*. Передові ідеї розвитку національної освіти були підтримані учасниками I Всеукраїнського з'їзду вчителів і професорів, який було організовано 5–6 квітня 1917 р. Товариством шкільної освіти [251, с. 468]. На з'їзді також було прийняте рішення про утворення Всеукраїнської учительської спілки [228, с. 15], за допомогою якої влітку 1917р вдалося організувати до сотні учительських курсів на кошти демократизованих місцевих самоуправ [251, с. 469]. На першому Всеукраїнському професійному учительському з'їзді (1917) були визначені шляхи підготовки кваліфікованих педагогічних працівників, здатних упроваджувати педагогічні інновації.

Учительські з'їзди проводилися у різних регіонах України. На порядку денному стояли зазвичай такі питання: політична освіта, професійна освіта, професійні об'єднання, наукова секція, господарські справи [359, арк. 10].

Важливо відзначити, що влада сприяла організації самоосвіти вчителів. Сільським ревкомам, де були школи, наказами вищих органів влади вказано надавати підводи вчителям для поїздки на учительські з'їзди [350, арк. 124].

Активність щодо організації учительських з'їздів проявляли і науково-педагогічні товариства [370, арк. 2].

Поглиблення самоосвітньої роботи вчителя, як в ідеологічному, так і методологічному напрямі, покладалось, окрім адміністративних органів, також на працівників освіти. Освітняни «повинні бути не тільки залучені до цієї роботи, а й ідеологічно та педагогічно до неї підготовлені,...серйозно приступити до проведення широкої кампанії по підвищенню професійного рівня працівників освіти шляхом організації відповідних короткотермінових курсів, конференцій, нарад, індивідуальної та групової діяльності (опрацювання літератури, організація лекцій, підготовка рефератів тощо)» [362, арк. 2].

Як свідчать архівні джерела, з метою покращення самоосвітньої роботи учителів при відділах народної освіти організовувались «інструкторські бібліотеки з педагогічних питань і взагалі з питань теорії і техніки роботи всіх відомств народосвіти» [346, арк. 12–13]. Ставилося питання створення книжкових складів-магазинів при школах.

Керівники РВНО у своїх доповідях на учительських конференціях, пленумах систематично відзначали роботу педагогів-майстрів, які досягли високих успіхів у професійній діяльності [363, арк. 5]. Розглядалися питання про підготовку та самопідготовку учителів [358, арк. 16].

Так, у 1919 р. у програму партії було внесено пункт про всебічну державну допомогу самоосвіті та саморозвитку шляхом створення мережі установ позашкільної освіти: бібліотек, нових шкіл для дорослих, народних будинків і університетів, курсів, лекцій тощо. Вирішення цих питань вимагало великої кількості відповідно підготовлених учителів. Тому Міністерство освіти України систематично організовувало педагогічні курси та курси інструкторів з питань позашкільної освіти.

На нашу думку, варто проаналізувати промову першого народного секретаря у справах освіти В. Затонського на одному із учительських з'їздів, у якій він чітко наголошує на важливості самоосвітньої роботи вчителя. В. Затонський зазначив, що учитель повинен добре знати свій фах, дисципліну, яку він викладає, методику.

Учитель має знати набагато більше, ніж написано у підручнику. Тому повинен працювати над собою [377, арк. 108]. Значну увагу нарком звернув на наставницьку роботу передових вчителів. «Завдання ударників-учителів – організувати допомогу своїм молодшим, менш довідченим товаришам. Наша шкільна мережа так швидко зростає, що ми не можемо всім вчителям дати вищу освіту. Доводиться багатьох пропускати через курси. Ось цього року нам потрібні 22000 нових учителів. А з них мало не 16000 візьмемо з курсів. Це молоде поповнення треба виховувати. Йому треба обов'язково допомагати...» [377, арк. 108].

В. Затонський високо оцінив роботу вчителів, «справжніх ентузіастів радянської школи», над створенням шкільних підручників. Він наголосив, що таких активістів, таких відданих учительській справі працівників, які постійно працюють над собою, можна знайти серед учителів кожного району. Їх треба виявляти, сміливо висувати на керівні посади відділів народної освіти [377, арк. 108].

Сам В. Затонський активно займався самоосвітою, вивчав шкільний досвід в Англії, Франції, Чехословаччині. Під його керівництвом проводяться конференції учителів, відбувається масовий перехід шкіл на викладання українською мовою. У містах України створюються нові клуби, вечірні народні університети, загальноосвітні курси тощо.

Серед педагогічних ідей В. Затонського, на нашу думку, важливими є: створення стабільних шкільних підручників; піклування про підготовку та підвищення кваліфікації вчителів; необхідність піднесення ролі радянського вчителя «на таку височінь, якої вимагає партія» [377, арк. 108].

Водночас відмітимо, що учителі змушені були займатися громадсько-політичною роботою, обсяг якої щороку зростав. Як зазначав М. Скрипник у своїй доповіді: «Я маю відомості про те, що у нас на Україні є місця й райони, де вчитель протягом тижня жодного вільного вечора не має, бо щодня буває одно чи два будь-яких громадських зібрань у справах радянської праці, кооперативної роботи тощо. Отже, вчителів не лишається ані найменшого часу на те, щоб готуватися на педагогічну роботу, на вдосконалення, на те, щоб підвищувати свою кваліфікацію, щоб підвищувати свій культурний рівень [259, с. 60].

Таким чином, характерною ознакою напряду педагогічної самоосвіти вказаного періоду можна вважати те, що значна увага приділялась підвищенню політичної свідомості вчителів. Саме цей факт більшість дослідників вважають однією з причин зниження ефективності педагогічних курсів. Питання співвідношення національного і політичного, раціонального та ідеологічного постійно домінувало при вирішенні питань кадрових призначень у освітніх закладах.

Молоді вчителі зазначали, що часто не були впевнені у правильності перших кроків своєї педагогічної діяльності. Не знали, з чого розпочати роботу, не вміли раціонально розподілити навчальний матеріал, не знали шкільної програми. Одна з причин – недостатня практична підготовка. Про те, що навчальні програми застаріли, а вчителі вже не можуть задовольнитись «елементарними уривками знань, навпаки, вони повинні своїм розумом рівнятись до будь-якого іншого інтелігентного діяча села – лікаря, агронома, священника», говорили й директори цих навчальних закладів [7, №6, с. 151].

Багато вчителів вказало на потребу у вивченні такого предмета, як психологія, що допоможе визначити, кого має навчати вчитель, як ефективно використовувати нові методи виховання і навчання, аби полегшити працю вчителя. Питання про рівень методичної підготовки педагогів, про організацію наставницької роботи з молодими вчителями постійно стояли на порядку денному *вчительських конференцій*, особливу увагу приділяли веденню робочого щоденника вчителя [374, арк. 109].

Як свідчить аналіз протоколів районних конференцій молодих учителів, протягом 20-30 рр. XX ст. з боку Відділу Народної Освіти надавалась допомога молодим учителям з методичних питань «через обстеження-відвідування вчителів на місцях та через заслуховування і обмін досвідом окремих шкіл та окремих учителів» [375, арк. 32–34]. Позитивним вважаємо рішення районних учительських конференцій про ведення планів роботи з молодими вчителями у кожній школі [376, арк. 39], що значно систематизувало їх самоосвітню діяльність.

Поруч з досягненнями у протоколах конференцій молодих учителів відмічено і негативні моменти в організації самоосвітньої роботи, а саме:

- а) малокваліфікованість учительських кадрів;
- б) недостатня кількість педагогічної літератури на місцях;
- в) відсутність роботи над підвищенням педагогічної освіти деяких учителів.

[375, арк. 45]

Наведемо цитату із колективного звернення молодих учителів Білоцерківщини до своїх старших колег: «Ви маєте великий стаж і досвід у практичній роботі з дітьми. Допоможіть нам опанувати майстерність педагогічної роботи...створимо справжню ділову дружбу між молодими і старшими педагогами» [375, арк. 49–50].

Про необхідність самоосвітньої роботи для молодих учителів йшлося також у доповіді відомого педагога С. Постернака, першого офіційного директора Національної бібліотеки України імені В. Вернадського у 1923 – 1929 рр. Він зазначив, що якість роботи молодого вчителя залежить від знання техніки своєї справи, гарної підготовки та проведення кожного уроку, а для цього потрібно систематично займатися самоосвітою [375, арк. 68].

На думку провідних педагогів-теоретиків того часу, для досягнення належного професійного рівня молодий учитель повинен був отримати хоча б фрагментарні знання з різних галузей знань, пов'язаних з педагогічною діяльністю: психології, історії педагогіки, педагогічної майстерності, педагогічної практики, педагогічного аналізу та ін.

Важливим елементом роботи молодого вчителя було вивчення досвіду попередніх поколінь учителів і вихователів у своїй та в інших країнах, тобто педагогічного досвіду. Щоб бути успішним, молодий учитель повинен був розвинути в собі навички та вміння розповідати та розпитувати, тобто володіти основами акторської майстерності [47, с. 25]. Таким бачили педагоги того часу молодого вчителя – наполегливого, жвавого, завзятого, люблячого учнів і своїх колег, з постійним прагненням до самоосвіти.

Як свідчать архівні джерела, педагогічні колективи проводили методичні тижні у школах, під час яких учителі ділилися досвідом самоосвітньої роботи [369, арк. 3]. Важливим засобом самоосвіти вчителя у досліджуваний період було безпосереднє вивчення живої дійсності та власна практика.

Логіко-системний аналіз наукових та архівних джерел дозволяє відзначити, що у 20–30-х рр. XX ст. продовжується розвиток допоміжних форм самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї), які сприяли формуванню інноваційного потенціалу вітчизняного педагога та організації професійної самоосвіти через обмін передовим педагогічним досвідом.

Традиційним стало проведення Дня учителя у багатьох округах України. Так, у протоколі засідання райміськкомів Київського округу від 18 червня 1924 р. було ухвалено план проведення Дня сільського вчителя, одним із пунктів якого є влаштування професійних екскурсій учителів. Наслідки екскурсій були поставлені на широке дискусійне обговорення [368, арк. 36].

У зв'язку з утвердженням певних соціальних свобод спостерігається тенденція до збільшення кількості *педагогічних товариств* та урізноманітнення форм і методів їх організаційної, навчально-виховної, просвітницької, наукової та культурницької діяльності. Згуртувавши кращих педагогів, науковців, громадських діячів, ці організації були важливими науково-методичними, дослідницькими і просвітницькими центрами [191, с. 144].

У період післяреволюційних подій 1917 року діячі «*Просвіти*» продовжували працювати над розробкою проектів української школи, складанням підручників, іншої літератури для національної школи, підготовкою кваліфікованих спеціалістів для навчання і виховання підростаючого покоління, формуванням у вчителя бажання працювати та займатись самоосвітою [20, с. 9].

Українські «просвіт'яни» також працювали над укладанням підручників для національної школи. У зверненні київського товариства «Просвіта» до інших товариств відмічалось, що потрібно скласти такі підручники, які б відповідали всім останнім педагогічним вимогам, не поступалися в той час і змістом [381, арк. 1]. Ще на перших установчих зборах київської «Просвіти» (25 червня 1906 р.)

відзначалося, що мова підручників повинна бути доступною, зрозумілою [380, арк. 28].

Важливо відмітити, що з'явився ряд підручників за редакцією відомих педагогів, зокрема, Т. Лубенця, О. Базилевича, Б. Грінченка, Г. Неводовського, С. Черкасенка, С. Русової [382, арк. 31]. Підручники українських педагогів-просвітителів мали значний виховний потенціал, [71, с. 22] сприяли удосконаленню форм і методів навчання у школі та були результатом систематичної самоосвітньої роботи видатних педагогів [71, с. 22]. Просвітяни організовували також конференції та перепідготовку бібліотекарів і керівників гуртків самоосвіти.

Слід зазначити, що українські педагогічні товариства, виконуючи положення своїх статутів, продовжували здійснювати активну видавничу діяльність. Кожна із учительських організацій мала власний періодичний орган, що висвітлював її організаційну роботу зокрема і розвиток української освіти загалом. Українські вчительські товариства зробили вагомий внесок у справу видання педагогічної та науково-популярної літератури свого часу, сприяючи розвитку професійної самоосвіти.

Необхідно підкреслити, що самоосвіта – складний процес, але він може принести високі результати за наявності у вчителя бажання вчитися, знати. Говорячи про самоосвіту вчителя досліджуваного періоду, слід зазначити, що вона необхідна була не тільки тим, хто не отримав належної педагогічної підготовки, але і для тих, хто закінчив учительські семінарії та інститути.

Першим і найголовнішим джерелом самоосвіти вчителя було і є *читання*, вивчення того, що вже зроблено нашими попередниками, а саме: читання наукових праць із педагогіки, суміжними з нею науками, читання передових педагогічних видань тощо. Важливими у процесі самоосвіти є вивчення історії виховання та навчання; знайомство з усіма сферами людських знань, а саме знаннями, які є предметами навчання у школах, а також знаннями, які виступають засобом загального розвитку самого вчителя.

Протягом визначеного періоду видавалася різна література на допомогу самоосвіті. З 1917 по 1923 рр. вийшло близько 15 найменувань методичної

літератури із самоосвіти, у 1924 р. – 12, у 1925 р – понад 30. У цьому ж році видавалося 5 спеціальних журналів; більше ніж у 70 газетах і десятках журналів були відділи із самоосвіти. Потреба у літературі частково компенсувалася педагогічними виданнями: «Учительська газета», «Працівник освіти», «Народний учитель», «Допомога самоосвіті», «Народне просвітництво», «На шляху до нової школи», «Педагогічна кваліфікація», «За педагогічні кадри» та ін.

Матеріали на допомогу самоосвіті вчителя займали у них значне місце. Систематично давалися рекомендації з організації самоосвітньої роботи. Таким чином, українська журналістика була вагомим джерелом самоосвіти вчителя досліджуваного періоду.

До 1917 р. самоосвіта вчителя спочатку не мала ані організованого характеру, ані системи чітко визначених керівних органів, які б послідовно і систематично запроваджували конкретні її форми. До того ж, існувала проблема із залученням до цього процесу вчителів, які посилались на зайнятість через необхідність заробітку для підтримки матеріального стану своїх сімей. Зважаючи на таку ситуацію, Укрголовпрофос 20 травня 1921 року звернувся до Губпрофосвіти з листом, в якому констатував, що питанням педагогічної освіти більшість Губпрофосвіти надає надзвичайно мало уваги [385, арк. 95].

Важливим, на нашу думку, було рішення Раднаркому України у 1921 р. про навчальну повинність працівників освіти (включно до 40 років), які мали пройти протягом трьох років спеціальні 6-місячні курси (Декрет народних комісарів – № 46). Зважаючи на важливість підвищення кваліфікаційного рівня освітян, Декретом рекомендувалося звільняти їх від виконання педагогічних обов'язків, «залишивши за ними посади, помешкання та повне утримання» [35, с. 10]. Заохочуючи в такий спосіб педагогічних працівників до навчання на курсах, Декрет водночас акцентував увагу на тому, що «порушення навчальної повинності й дисципліни розглядаються як порушення трудової повинності, і винні в цьому підлягають відповідальності в суді» [35, с. 11].

Зазначимо, що у червні 1921 р. відбулася III Загальноукраїнська нарада працівників освіти. Щоб надати самоосвіті вчителів системного планового

характеру, нарада визнала за необхідне розгорнути мережу короткострокових і довгострокових курсів з перепідготовки, регулярно проводити з'їзди, конференції і семінари, навчити вчителів займатися самоосвітою. На час проведення в державному масштабі кампанії з перепідготовки працівників освіти були створені Центральне і Губернські лекторські бюро з перепідготовки; на місцях діяли лекторські бюро за аналогією Центрального. Між цими органами існував тісний взаємозв'язок.

Слід відзначити, що 10 грудня 1922 року прийнято положення *«Про заходи з підвищення педагогічної і політичної кваліфікації педагогів»* [387, арк. 43], у якому набули чіткого окреслення провідні завдання щодо організації самоосвіти вчителя:

1) проводити інструктивні конференції-курси та екскурсії на виробничі підприємства повітового і волосного рівнів;

2) організувати забезпечення газетами, журналами через проведення кампаній колективної підписки, залучаючи до цього насамперед Союзні організації, нарпроси і всі культурно-освітні заклади;

3) організувати пересувні бібліотечки, укомплектовані відповідною літературою;

4) організувати при Будинках освіти в містах обов'язкові для працівників освіти лекції і семінари з соціально-економічних, політичних і педагогічних питань;

5) забезпечити працівників освіти керівництвами із соціально-економічних питань [387, арк. 43].

Виконання останніх двох пунктів повинно було перевірятися Нарпросами під керівництвом уповноважених Губнарпросу. Такій перевірці (визначення рівня засвоєння соціально-економічного, політичного і педагогічного мінімуму, затвердженого програмою Наркомосу України) підлягали працівники освіти всіх навчальних закладів

Період 1920–1933 рр. характеризується зосередженням уваги на систематизації і поглибленні педагогічної кваліфікації працівників освіти. Окрема увага зверталася на те, що така робота «має різнитися від попереднього періоду перепідготування з його терміновістю й ударністю методів – своєю поглибленістю, систематичністю й тривалістю» [214, с. 248]. Проголошуючи такі ідеї, Центральне

бюро вважало за необхідне забезпечити належне управління самоосвітньою діяльністю. З цією метою було створено підпорядковані йому органи на місцях.

До завдань Центрального бюро входило:

- здійснення загального нагляду за проведенням перепідготовки в масштабах усієї республіки із залученням до цього апарату НКО;
- організація Центрального лекторського бюро і центральних курсів для підготовки керівників педоб'єднань і надання допомоги відповідним губустановам;
- видання й добір необхідної літератури, посібників, poradників тощо [214, с. 250].

Створення в 1925 р. *Державного науково-методологічного комітету* започаткувало новий етап керівництва самоосвітою вчителів. Безпосередніми керівними органами поставали Науково-педагогічний Комітет Головсоцвиху, Методологічний Комітет Головпрофосвіти та Методологічний Комітет Головполітосвіти.

Окружна система навчально-методичної роботи як складової підвищення професійного рівня педагогічних працівників включала: окружні навчально-методичні комісії; їх секції із соціального виховання, професійної освіти, політичної освіти; кабінети із соціального виховання, професійної освіти, політичної освіти; досвідно-основні «опорні» установи; педагогічні музеї, книгозбірні; різні методичні наради, конференції, курси семінари, літні курси.

Як свідчать архівні джерела, у сільській місцевості діяли районі навчально-методичні комітети, методичні бюро, їх комісії, районі методичні наради, районні конференції [345, арк. 96, 99, 101–105].

Спеціально створені *методичні бюро* розробляли по кожній темі уроки – друкований матеріал, в якому коротко висвітлювались основні питання. Ці матеріали допомагали вчителю отримати первинну орієнтацію у змісті теми. Крім того, на уроках були рекомендовані книги для більш глибокого вивчення окремих питань і всього курсу в цілому.

Учителі займалися самоосвітою, об'єднувалися в *гуртки* по 8–10 чоловік і вибирали один з рекомендованих курсів. Гурток повідомляв у методбюро свою

адресу для висилки відповідних матеріалів і контрольних завдань. Як правило, проводилося два заняття. На першому здійснювалося загальне ознайомлення з темою і орієнтація на основні проблеми; на другому – опрацьована тема ретельно обговорювалася і готувалася письмова колективна відповідь на питання контрольних завдань, яка висилалася в методбюро. Роботи рецензувалися. Рецензії надходили з новим завданням членам гуртка.

Так, наприклад, для підвищення професійного рівня педагогічних працівників Волині Коростенський відділ народної освіти у 1923 р. розробив плани з політграмоти, педагогіки, Конституції, у кількості 45 тем. Учителі на місцях розділили теми і розбились на гуртки від 2 до 7 чоловік та кожної неділі збирались в районі, зачитували і обговорювали 3–4 реферати з визначених тем. А у деяких місцях збирались і по два рази на тиждень. На таких зібраннях обов'язково розглядали і новини періодичної преси [343, арк. 235].

Важливо відмітити, що в освітніх округах проводились *методичні тижні та місячники*, що значно активізувало самоосвітню роботу вчителя досліджуваного періоду [343, арк. 215]. До позитивних тенденцій слід віднести і проведення конкурсу «*На кращого вчителя*», метою якого було утвердження авторитету вчителя, стимулювання прогресивних ідей учительства, обмін досвідом професійної майстерності [339, арк. 6].

У 20-х рр. почали створюватися *Будинки працівників освіти*, які взяли на себе керівництво самоосвітою освітян, проблеми забезпечення їх літературою, організацію консультацій та проведення конференцій. Раз на рік проходили педагогічні конференції, на яких підбивалися підсумки самоосвітньої роботи, ставилися нові завдання [34]. До 30-х років письмове та усне консультування поступово перейшло в систему заочного навчання. У консультаційних бюро працювали висококваліфіковані фахівці з педвузів і педтехнікумів, методисти, кращі вчителі.

Зазначимо, що для колективної та індивідуальної самоосвіти потрібні були спеціально підготовлені *програми*. У період з 1927 по 1929 рр. було розроблено та видано два типи програм – «Сходьки самоосвіти», складені за завданням

культвідділу ЦК Спілки працівників освіти і «Програми-мінімуми», розроблені відділом підготовки педагогічного персоналу Наркомосу. *Програма «Сходинки самоосвіти»* ставила своїм завданням дати вчителям загальноосвітню і спеціальну підготовку в обсязі педтехнікуму. Вона містила 9 циклів: з 1 по 6 – предметні: літературно-мовознавчий, хіміко-технологічний і т. ін., 7 – загальнопедагогічний, 8 – методичний, 9 – педагогічні навички (програма з вироблення умінь малювати, ліпити, робити вироби). Весь матеріал був поділений на чотири етапи.

Ці програми не були жорстко пов'язані з конкретними шкільними проблемами, що дозволяло вчителю працювати з ними у індивідуальному темпі. Програми націлювали вчителя на зв'язок теоретичних знань з практикою в процесі самостійної роботи. Окремі завдання давалися як проблемні ситуації, які необхідно проаналізувати і запропонувати свій варіант рішення.

На нашу думку, важливо, що програми-мінімуми були орієнтовані на конкретні завдання роботи школи. У них була зроблена спроба зорієнтувати вчителя на аналіз власного досвіду, вивчення теоретичних питань, що виникали в процесі педагогічної діяльності. Формулювання контрольних питань носили проблемний характер і стимулювали творчий пошук вчителів: «Доведіть ...», «Постарайтеся встановити подібність і відмінність ...», «Намітьте шляхи використання у вашій школі...» тощо.

Як свідчать наукові джерела, для поліпшення організації та методичного керівництва самоосвітою педагогів було створено *Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів* [140, с. 26]. Він включав три сектори: докваліфікаційної підготовки для вчителів, які не мали педагогічної освіти; підвищення кваліфікації учителів масових шкіл, соцвиховання й позашкільних працівників; перепідготовки й підготовки нових кадрів. Значного поширення набули педагогічні курси з окремих проблем [140, с. 22–24].

Для предмету нашого дослідження особливий дослідницький інтерес становить Постанова ЦК ВКП (б) *«Про покращення справи самоосвіти»* (1933 р.) Зазначимо, що для всебічного розгортання і покращення справи самоосвіти було ухвалено ряд настанов, а саме:

- Створити центральну групу висококваліфікованих лекторів для виїзду з лекціями по Союзу, залучити до цієї роботи кращих педагогів країни.
- Організувати консультації по самоосвіті при всіх бібліотеках, встановити в них спеціальні розділи книжкового фонду з тим, щоб можна було швидко задовольнити попит читачів на самоосвітню літературу.
- Підвищити кваліфікацію бібліотекарів.
- Зобов'язати редакції центральних газет і журналів регулярно запроваджувати бібліографічний відділ і відділ рекомендованої літератури з питань самоосвіти.
- Всесоюзному Комітетові по радіофікації створити відділ «На допомогу самоосвіті» для організації радіолекцій, радіоконсультацій по самоосвіті. Лекції обов'язково супроводжувати вказуванням використаної літератури.
- Для погодження роботи всіх структурних підрозділів, що займаються справою самоосвіти, для її систематичності створити при ЦВК постійно діючу нараду з питань самоосвіти [373, арк. 112].

Радянська влада розгорнула велику мережу шкіл, курсів, гуртків для підвищення кваліфікації існуючих педагогічних кадрів. Але все це може дати максимум знань лише за умови самостійної роботи над своєю освітою [373, арк. 120].

Підвищення кваліфікації педагогів за допомогою курсів, семінарів та конференцій не могло вирішити проблему повністю. Результатом пошуку інших шляхів самоосвіти став *Всеукраїнський заочний інститут народної освіти* (ВЗІНО). Необхідно відзначити такі позитивні риси цієї установи:

- а) можливість надати вчителю вищу фахову освіту;
- б) керівництво як шкільною, так і політосвітньою діяльністю вчителя;
- в) взаємодопомога місцевих органів Наросвіти та профспілкових організацій;
- г) одночасна підготовка вчителів за єдиними планами та програмами;
- д) урізноманітнення форм самоосвітньої роботи вчителя.

Створення закладів заочної освіти в Україні розпочинається із середини 20-х років. У 1929 році заочне навчання вийшло зі стадії передчасних досліджень та було

включено в уніфіковану систему освіти [143, с. 9]. Перші досягнення Всеукраїнського ЗІНО за 10 місяців 1928 року свідчили про охоплення навчальною роботою близько 20 000 учителів.

ВЗІНО проводив двотижневі курси для вчителів масових шкіл соцвиху. В їх роботі були лекції і практикуми з агромінімуму, семінари антирелігійного, інтернаціонального виховання, лабораторні заняття з фізики та хімії, іспити з української мови, політична та громадська робота

Важливо зазначити, що організація заочної педагогічної освіти була своєчасним заходом, який дозволив вирішити питання підвищення професійного рівня багатьох вчителів без відриву від роботи. Під керівництвом Всеукраїнського заочного ІНО (інституту народної освіти) на базі місцевих навчальних закладів були організовані міжокружні та окружні філії. Заочна освіта на початку свого розвитку розглядалась як доповнення до традиційної освіти, як бажання ліквідувати прогалини в знаннях фахівців шляхом самоосвіти.

Отже, у 1917–1933 рр. самоосвіта вчителя набуває планового та систематичного характеру, виокремлюються основні форми самоосвіти педагогів: курси, семінари, практикуми, з'їзди, конференції, методичні об'єднання, наукові товариства; інтенсивно розвиваються допоміжні форми самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї).

Тенденція переходу до масової перепідготовки учителів сприяла створенню системи колективної методичної роботи з постійно діючими органами управління, простежується тенденція забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти.

Аналіз комплексу джерел дослідження свідчить, що в історичному аспекті формування змісту і методів самоосвіти вчителя 1917–1933 рр. можна виокремити такі етапи та тенденції (табл. 2.2).

Провідні тенденції організації самоосвіти вчителя 1917 – 1933 рр.

ЕТАПИ	ТЕНДЕНЦІЇ
1917–1920 рр. – етап формування окремих елементів системи неперервної освіти на засадах перепідготовки і підвищення кваліфікації для забезпечення нової української школи педагогічними кадрами у період визвольних змагань	<ul style="list-style-type: none"> -Гуманізація, демократизація, національна спрямованість самоосвіти; -усвідомлення необхідності належної психолого-педагогічної підготовки кадрів; -індивідуалізація самоосвітньої діяльності (плани і щоденники самоосвіти вчителя, індивідуальні завдання з самопідготовки слухачів педагогічних курсів тощо); -формування основ індивідуального керівництва самоосвітою; -окреслення рідномовності як обов'язкової умови якісної професійної освіти і самоосвіти; -систематизація й поглиблення педагогічної кваліфікації з посиленою політизацією.
1920–1933 рр. – етап переходу від епізодичних курсів, які проводились місцевими органами освіти, до масового підвищення кваліфікації, якості самоосвітньої роботи вчителів у період становлення радянської політичної системи	<ul style="list-style-type: none"> -Неперервність та масовість педагогічної самоосвіти; -підвищення науково-теоретичного, професійно-педагогічного та загальнокультурного рівня; -зростання зацікавленості науковців і прогресивної педагогічної громадськості до розробки наукових основ професійної самоосвіти вчителя; -створення системи колективної педагогічної і виробничої роботи з учителями, організація громадських органів управління цими процесами; -запровадження заочної педагогічної освіти; -удосконалення організації та методичного керівництва самоосвітою педагогів; -уніфікація змісту і форм, плановий характер самоосвіти; -переорієнтація на розвиток педагога як професіонала й особистості; -політизація.

2.3. Погляди видатних представників української педагогічної думки кінця XIX – першої третини XX ст. на організацію самоосвіти вчителя

Вітчизняні педагоги досліджуваного періоду відзначали, що процес формування високого професіоналізму вчительських кадрів повинен здійснюватись під впливом трьох тенденцій: особистісної (вчитель як творець педагогічного

процесу, надає йому деякого особистісного відтінку), загальнолюдської (вчитель повинен бути духовно розвиненою особистістю взагалі, здатною органічно входити до будь-якого суспільства, реалізовувати себе як особистість і професіонал у будь-якому середовищі), національної (вчитель має глибоко розуміти національні особливості, вивчати історію, культуру, мову, традиції, звичаї свого народу і виховувати дітей так, щоб вони були рідними своєму народу за духом, переконанням та ідеалами) [193, с. 10].

Взірцем для вчителя, на наш погляд, є український просвітитель XIX ст. *О. Духнович (1803–1865)*. Працюючи після закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем гімназії, священником, він пробуджував у краї думку про необхідність поширення освіти і самоосвіти як основи духовного життя людини. Вершиною педагогічної творчості О. Духновича є написання ним першого підручника з теорії і практики навчання і виховання молоді «Народной педагогии в пользу училищ и учителей сельских» у 1857 р. Цей твір став підручником практичної і теоретичної діяльності просвітителя і відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку вітчизняної педагогіки та шкільної справи. Взятися за створення цієї праці педагога спонукала відсутність систематизованих знань з теорії та практики навчання дітей, підготовки вчителів до наставництва.

У «Народной педагогии...» О. Духнович ставить вимоги до вчителя, серед яких «справжнє покликання до цієї служби», знання методики викладання, добродіє, сила волі, любов до учнів, порядність, самоосвіта [111, с. 200]. Автор вважав педагогіку мистецтвом мистецтв, а педагога – митцем [90, с. 205]. Він наголошує: «Тому, хто бажає бути вчителем, по-перше, потрібно самому вчитися; бо як вчитиме іншого той, хто сам є невігласом або мало знає з предметів, які він повинен викладати?» [111, с. 200].

Вимагаючи від учителя постійного інтелектуального і морального розвитку, О. Духнович, зокрема, писав, що вчитель має бути взірцем чесності й порядності [90, с. 23]. Заслуга О. Духновича як педагога полягає і в тому, що він впроваджував

передові педагогічні методи своїх попередників, зокрема К. Ушинського. Надбання О. Духновича різняться багатогранністю просвітницької і педагогічної діяльності та глибиною наукового обґрунтування педагогічних ідей.

Значну увагу організації самоосвіти вчителя приділяв відомий педагог-науковець *М. Пирогов (1810–1881)*. За час роботи на посаді опікуна Київського учбового округу М. Пирогов брав активну участь у науковому житті університету, сприяв організації бібліотек та лекторіїв, заснував кафедру педагогіки, створив при університеті курси підвищення кваліфікації педагогів, забезпечив офіційний дозвіл на відкриття недільних шкіл, де вчителі вперше звернули увагу на нові засоби навчання [202, с. 301–308].

Приводом до широкої дискусії у суспільстві стала стаття М. Пирогова «Питання життя» (1856), у якій він показав роль і значення виховання, самовиховання і самоосвіти в житті суспільства в цілому і кожної особистості зокрема. Суворі соціальні дійсності викликали нагальну потребу наполегливої роботи над собою. Приклади такої праці, самоаналіз «через спостереження і вивчення самого себе» [201, с. 81] знаходимо у «Щоденнику старого лікаря»: «бесіда із самим собою цікава» [201, с. 40]; «... мені необхідно спочатку з'ясувати самому собі, як я дивлюсь на оточуючий світ, яким я здаюсь собі, ким я сам себе вважаю, у що я вірю...» [201, с. 80].

Один із підопічних М. Пирогова, згодом ректор Казанського університету М. Ковалевський, згадуючи його діяльність як керівника професорського інституту в Гейдельберзі, із захопленням писав про 53-літнього вченого, який «в гонитві за новим знанням» шукав його всюди, де тільки міг. «Юнацьким запалом до оволодіння знаннями він просто заражав нас ... він учив нас учитися» [66, с. 42].

М. Пирогов зазначав, що носієм основ самоосвітньої діяльності для дітей і молоді виступає вчитель. Важливо сформулювати повагу до людської гідності та істини. Закликаючи поважати особистість, М. Пирогов наголошує: «... пам'ятайте, що кожен ваш учень – це майбутній ви» [203, с. 82]. Він переконаний, що особистість «однаково недоторканна і в дитині, і в дорослому». Педагог несе відповідальність за результати навчання: «Нехай учиться лише той, хто хоче

вчитися, – це його справа. Але хто хоче в мене вчитися, той повинен чому-небудь навчитися, – це моя справа – так повинен думати кожен сумлінний викладач» [203, с. 378-379]. М. Пирогов закликав учителів «не захоплюватися тимчасовим успіхом, постійно слідкувати за собою і спостерігати за власним запасом сил і умінь»; бути уважним «до власного свого Я, тобто до своєї думки, волі, потягів тощо» [203, с. 126].

Думки М. Пирогова про школу як соціальну систему, яка покликана, «сприяти всіма силами всебічному гармонійному розвитку людини відповідно до її природи як організму, що росте, живе, відчуває, бажає, мислить і здібний до безкінечного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти» є, безсумнівно, актуальними сьогодні. Життя педагога-вченого було прикладом того, як праця над «створенням себе» поєднує дві діяльності. Без однієї із них неповна і найчастіше неможлива інша: без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти [201, с. 49].

Для організації самоосвіти вчителів кінця XIX ст. вагомий внесок зробив видатний педагог, основоположник наукової педагогіки й теорії народної школи в Україні, автор праць з історії педагогіки, підручників для початкового навчання *К. Ушинський (1824 – 1870)*. Свою педагогічну діяльність він спрямував на етнопедагогічне наповнення освіти та розвиток самоосвіти вчителя. З 1854 року, працюючи викладачем, а згодом інспектором Гатчинського сирітського інституту, він мав змогу долучитися до практичної педагогічної діяльності й розробки основних проблем педагогічної науки [151, с. 20]. Велике враження на К. Ушинського справила праця М. Пирогова «Вопросы жизни», що надихнула його написати свою першу педагогічну статтю «Про користь педагогічної літератури». Це була перша програмна педагогічна праця, в якій серед інших важливих соціально-педагогічних проблем, піднімалася й проблема самоосвіти вчителя.

У праці К. Ушинського «Про користь педагогічної літератури», особистість учителя розглядається як вирішальна виховна сила, один із найважливіших факторів мистецтва виховання. Автор формулює основні вимоги до творчої професії, систему наукової та педагогічної підготовки вчителя. На думку К. Ушинського, джерелом

творчої індивідуальності педагога, а значить й інтелектуального фону навчання та виховання повинна бути педагогічна література, яка є «наймогутнішим засобом» оволодіння знаннями педагогічної діяльності, лише «педагогічна література, жива, сучасна й широка», може оживити виховну діяльність, вирвати «вихователя з його замкнутої, присипляючої сфери» та ввести його «в благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання». Педагог, при цьому застерігає, що педагогічна література «неодмінно повинна бути самостійною, народною, а не запозиченою в інших народів» [292, с. 207].

За переконанням К. Ушинського, саме суспільна значущість учительської професії визначає суттєві вимоги до неї. Педагог наголошував на тому, що учитель повинен володіти різноманітними, точними і визначеними знаннями з тих наук, які він збирається викладати. «Для народного вчителя, – зауважував він, – необхідна широка різнобічна освіта» [157, с. 61.] К. Ушинський особливу увагу звертав на важливість психолого-педагогічної освіченості та постійного інтелектуального збагачення вчителя шляхом самоосвіти.

Будучи редактором «Журналу Міністерства народної просвіти», К. Ушинський намагався надати виданню педагогічного спрямування. Першочерговими завданнями вбачав поширення педагогічних ідей, ознайомлення з фаховими статтями, зокрема присвяченими проблемам дидактики, аналіз педагогічної літератури, висвітлення питань з педагогіки та ін. На жаль, діяльність «Журналу» нового спрямування була недовгою через невдоволеність Міністерства [289, с. 151–158].

Зазначимо, що з ім'ям К. Ушинського в Україні, як і на території всієї Російської імперії, пов'язане визнання необхідності спеціальної підготовки й освіти вчителів. До цього часу вважалося, що успіх виховання цілком залежить від таких особистих якостей вихователя, навчитися яким неможливо. Крім того, педагог вимагав, щоб при кожному навчальному закладі були відкриті практичні школи, в яких молоді вчителі мали б змогу вчитися мистецтву навчати, займатися самоосвітою [293, с. 210]. К. Ушинський відзначав, що вчитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями.

Виконуючи обов'язки голови повітової училищної ради у м. Олександрівську (нині м. Запоріжжя), *М. Корф (1834–1883)* багато зробив і в напрямку самоосвіти вчителів. Оскільки у створених ним початкових земських школах (з трирічним курсом навчання) заняття проводив один учитель одночасно у трьох класах і не мав можливості обмінюватися досвідом викладацької діяльності з іншими вчителями, М. Корф організував проведення вчительських з'їздів, упровадження матеріалів яких сприяло вдосконаленню педагогічного процесу в школах та фахової підготовки вчителів; брав найактивнішу участь у їх проведенні, розробляв плани занять і методичні рекомендації до проведення уроків, а також сам проводив показові уроки.

Свій перший (і взагалі перший у Росії) учительський з'їзд М. Корф провів у 1867 році у своєму маєтку Нескучному. Цей з'їзд тривав один день, присутніми на ньому були 12 вчителів, три шкільних попечителя та декілька осіб, що цікавилися справою народної освіти. Учителі обмінялися досвідом застосування звукового методу навчання грамоті, обговорили в загальних рисах програму початкової школи, принципи складання шкільного розкладу тощо. У наступні 1868 – 1869 роки М. Корф також проводив з'їзди народних учителів у Нескучному, у 1870 році – у селі Гуляйполі Олександрівського повіту. Організовував М. Корф ці зібрання на власні кошти, отримані від видання своїх книг [146, с. 27–28].

Зазначимо, що робота з'їздів мала досить різнобічний характер, наприклад, читання лекцій учасниками з'їзду, заслуховування та обговорення доповідей учителів з найактуальніших питань шкільного навчання, практична робота в спеціально створюваній при кожному з'їзді школі, яка проходила у вигляді «зразкових» уроків, що давав як особисто М. Корф, так і вчителі – учасники з'їзду. Значна увага приділялась підготовці й обговоренню кожного уроку, під час якого всім присутнім надавалась можливість висловлювати свої зауваження про його позитивні сторони та недоліки, сумніви стосовно того чи іншого прийому викладання, поставити питання, що виникли тощо.

Для виконання своєї справи вчитель повинен володіти різноманітними загальноосвітніми знаннями. «Учителем, – вважав М. Корф, – у кращому розумінні цього слова може бути тільки людина з обширною і всебічною освітою, не кажучи

вже про те, що він повинен володіти не тільки знанням, але і вмінням, тобто мистецтвом навчання і виховання» [133, с. 277].

Разом з тим при відборі вчителів педагог пропонував звертати увагу не тільки на те, що претендент знає, але і на те, «наскільки він здібний узнавати щось, тобто наскільки у нього розвинене мислення» [134, с. 13]. Такий підхід визначав вимоги до вчителя: уміння мислити, розмірковувати, мати нахил до педагогічної діяльності, здібність до оволодіння знаннями, до самоосвіти, оскільки «виховання і навчання інших є самовиховання і самонавчання для вчителя. Учителю до того часу здатний дійсно виховувати й освічувати, доки сам працює над своїм справжнім вихованням і освітою» [133, с. 277].

Слід зазначити, що робота з підвищення кваліфікації, організації самоосвіти вчителів була важливою сферою діяльності М. Корфа. З усіх куточків величезної Російської імперії до нього їхали вчителі та кандидати на вчительські посади. М. Корф екзаменував їх і, якщо виявляв слабку підготовку, проводив заняття, навчав основам викладання в початковій школі за новими прогресивними методами. Під час цих занять вчителі жили в маєтку, іноді по декілька тижнів. По завершенню навчання М. Корф видавав свідоцтво, яке цінувалося по всій Росії набагато вище, ніж державний диплом – учителі, які пройшли «школу» барона Корфа, вважалися найкращими народними педагогами [200, с. 446]. У такий спосіб можна було навчити дуже обмежену кількість учителів. М. Корф висунув ідею періодичного проведення вчительських з'їздів-курсів, обґрунтував необхідність такої роботи і заклав основи її практичного проведення [144, с. 25–36].

Протягом п'яти років, починаючи з 1867 р., для самоосвіти вчителів М. Корф видавав щорічні «Отчеты Александровского уездного училищного совета», які розповсюджувалися по всій Росії. У цих своєрідних педагогічних працях розповідалося про відкриття народних училищ, створення навчальних програм, рекомендувався розклад занять, давалися методичні поради, адже «земській школі потрібен освічений учитель» [222, с. 203].

На основі вивчення праць М. Корфа «Учительська семінарія», «Земські вчительські семінарії», а також збірника з училищезнавства «Наша шкільна справа»

можна виділити особистісні та професійні вимоги до вчителя, серед яких ключовими є відданість учительській професії, любов до дітей, прагнення і готовність до самоосвіти.

Ставлення М. Корфа до вчителя можна охарактеризувати як шанобливе, і навіть турботливе. Усвідомлюючи брак учителів, у себе вдома він організував «учительську семінарію», де допомагав педагогам удосконалюватися в професії. Тим же, хто не міг навчатися безпосередньо, Микола Олександрович давав поради і рекомендації в листах. Це свідчить про те, якого великого значення він надавав самоосвітній підготовці вчителів. М. Корф вважав, що вчителем може стати «будь-яка моральна людина, яка здатна навчитися справі» [133, с. 13]. А головним для вчителя є прагнення приносити користь людям. Ця мета буде мотивувати педагога на постійну самоосвіту і самовдосконалення.

На особливу увагу заслуговує, на нашу думку, робота Харківської приватної жіночої недільної школи *Х. Алчевської (1841–1920)*. Завдяки постійній самоосвіті Х. Алчевська мала глибокі й ґрунтовні знання з багатьох дисциплін, прекрасно знала вітчизняну й зарубіжну літератури, добре розумілася на мистецтві.

Значної уваги Х. Алчевська надавала методичній роботі та самоосвіті вчителів. Педагоги, які працювали в школах Х. Алчевської, постійно вчилися, вдосконалювали свій загальнокультурний та методичний рівень [159, с. 36–37]. На регулярних засіданнях педагогічного колективу школи досить всебічно і ґрунтовно розглядалися різні способи викладання кожного предмета і на основі глибокого теоретичного аналізу і практичного досвіду вибиралися кращі [144, с. 64]. Х. Алчевська турбувалася про те, щоб у школі була велика й добірна бібліотека. Сюди приїжджали педагоги з України, Кавказу, Росії вчитися, як організувати школи такого типу й вести в них заняття. Недільна школа Х. Алчевської завоювала репутацію методичного центру з питань навчання дорослих.

Поряд з просвітницькою, вона займається літературною, науково-педагогічною, бібліографічною діяльністю. З ініціативи Х. Алчевської та під її керівництвом було видано тритомний рекомендаційний покажчик книг «Что читать народу?» (1884–1906), тритомний посібник «Книга взрослых» (1899–1900), що

протягом 1899 – 1917 рр. витримав 40 видань. Вона – авторка мемуарів «Передуманное и пережитое» (1912), методичних статей з навчання дорослих, анотацій, укладач «Каталога книг» та «Програм викладання у недільних школах». Друкувала оповідання в журналі «Детское чтение».

Зазначимо, що у школі проводилися так звані *гурткові зібрання* – засідання вчительок паралельних груп (по знаннях) для обговорення проблем, які стосувалися тільки організації навчального процесу. На таких зібраннях досить детально обговорювалися питання, що виникали під час викладання різних предметів. Особливо корисними зібрання були для молодих вчительок. Вони могли консультуватися з більш досвідченими колегами щодо ведення звітних зошитів, організації самоосвітньої роботи, обговорювати труднощі, які виникали в процесі викладання. На гурткових зібраннях також висувалися питання для обговорення на загальних педагогічних зборах [11, с. 253]. На думку Х. Алчевської, такі засідання давали можливість кожному педагогу висловитися перед своїми колегами, більш або менш досвідченими у справі викладання, звернутися за порадою, з'ясувати непорозуміння, пояснити відступи від програми [10, с. 114].

Х. Алчевська, як і більшість вітчизняних і зарубіжних педагогів, вважала, що успіх навчально-виховного процесу залежить певною мірою від рівня освіченості і підготовки вчителів. Важливою умовою діяльності кожного освіченого вчителя науковець вважала знання педагогіки та психології [10, с. 112].

У рамках педагогічних засідань Х. Алчевська організовувала *педагогічні читання*, які знайомили вчителів школи з передовими ідеями і поглядами інших педагогів у галузі навчання і виховання, надрукованими у таких виданнях, як «Вестник Европы», «Русская школа», «Новое время» та ін. Педагогічні читання визнавались одним із кращих засобів самоосвіти вчителів. Відзначаючи роль педагогічної науки, яка тісно пов'язана з життям, Х. Алчевська наголошувала, що літературні твори можуть служити матеріалом для обговорення різних психолого-педагогічних питань, в силу чого вчителі школи слідкували за виданням літератури з предметів, навчальних посібників, педагогічних статей та доповідали на педагогічних засіданнях про те, що привернуло їх увагу [9, с. 43]. Х. Алчевська

вважала, що освіта і самоосвіта неможливі без книги. Впливову силу книги вона відчувала і сама, захоплюючись читанням ще з дитячих років.

Формування професійної компетентності педагога, його вмінь і якостей Х. Алчевська бачила в критичному ставленні до своєї особистості, бо в здоровій критиці, що не доходить до самознищення, вона вбачала запоруку професійного росту вчителя. Критичне ставлення до своєї особистості і професійних якостей вчителів обговорювалось на загальних і гурткових педагогічних зборах, що дозволяло правильно організовувати і вести освітньо-виховну роботу [12, арк. 67].

Крім того, Х. Алчевська, як керівник освітніх закладів, сприяла тому, щоб учителі постійно працювали над собою, займались професійним самовдосконаленням [12, арк. 78]. На її думку, спілкування й обмін інформацією з видатними діячами освіти під час педагогічних з'їздів, листування, відвідування школи сприятиме науково-інформаційному забезпеченню викладачів новими ідеями. Професійна компетентність і висока вимогливість Х. Алчевської до себе давали їй право ставити відповідні вимоги до своїх вихованців. Тому шляхи формування професійної компетентності особистості будуть знайдені лише тоді, коли педагоги здатні будуть підвищувати свій розумовий і культурний рівень. Педагогічний оптимізм і самовдосконалення вчителя повинні бути, на думку Х. Алчевської, провідними духовно-моральними характеристиками особистості педагога, творчий потенціал якого закладається в організаційній структурі школи і є необхідною складовою професійної компетентності [12, арк. 78].

Х. Алчевська у своєму педагогічному щоденнику неодноразово підкреслювала, що запобіганню складних екстримальних ситуацій у школі, сприятиме створення атмосфери довіри й дружніх стосунків серед членів педагогічного колективу. Це стимулюватиме вчителів до професійного зростання й удосконалення [9, с. 255]. Аналіз праці «Полгода из жизни воскресной школы» дозволяє зробити висновок про те, що в особі Х. Алчевської молоді вчителі могли бачити наставника-педагога, що горить бажанням поділитися своїм досвідом [9, с. 60].

Для того, щоб свідомо професійно вдосконалюватись, Х. Алчевська рекомендувала вчителям та вчителям-практикантам своїх шкіл вести *педагогічні щоденники*. «Довіряючи педагогічному щоденнику свої промахи і успіхи, свої незгоди і міркування, спостереження і висновки, – наголошувала вона, – звикаєш відноситися до справи критично» [9, с. 356]. Педагогічні щоденники мають величезне значення не лише особисто для вчителя, а й для розвитку школи, бо сприяють з'ясуванню ставлення вчителів до навчального закладу, їхніх стосунків з вихованцями, вивченню їх характеру, здібностей, індивідуальних особливостей.

Х. Алчевська вважала, що висока етична культура, постійне самовдосконалення і самоосвіта вчителя сприяють формуванню самокритичності вміння розсудливо оцінити, визнати і проаналізувати свої педагогічні промахи і невдачі, а в цьому – запорука професійного зростання та професійної компетентності педагога. Вчитель ніколи не підкорить вершини своєї професії, якщо він не займатиметься самоосвітою, не любитиме своєї справи. Самовдосконалення вчителя є тією творчою силою, яка «відкриває в його праці невичерпне джерело професійного зростання, загальнокультурного вдосконалення, що не дозволяє замкнутися у рамках спеціальності, застерігає від рутини та відсталості» [9, с. 300].

У системі педагогічно-просвітницької діяльності школи Х. Алчевської позитивно зарекомендували себе такі види співпраці, як педагогічні збори, робота окремих комісій з того чи іншого питання, педагогічні читання, ретельна підготовка до занять, «школа молодого вчителя», взаємовідвідування уроків, критика і самокритика, які були тими засобами, що активізували самоосвітню роботу та підвищували фаховий рівень викладачів.

У рамках розгляду проблеми організації самоосвіти вчителя кінця XIX ст. доречним буде згадати С. Миропольського (1842–1907). Учений вказував на те, що існують два головних способи для удосконалення педагогічної діяльності вчителя: а) шлях освіти; б) шлях самоосвіти. Розглядаючи педагогіку не тільки як науку, а й як мистецтво, С. Миропольський вважав, що діяльність учителя має бути творчою. «Хто хоче вивчити мистецтво, – підкреслював С. Миропольський, – той повинен

мати до нього здібність або хист» [158, с. 2]. Отже, першою вимогою, що розглядалася як важлива передумова для успішної педагогічної діяльності, була наявність педагогічних здібностей. Тільки вчитель за покликанням, вважав педагог, зможе подолати усі труднощі, які виникатимуть на його шляху [158, с. 3].

Але успіх педагогічної діяльності не визначається одним покликанням. Учитель має бути всебічно освіченим. Тому педагогам він радив займатись самоосвітою, вивчати досвід інших учителів, спостерігати за методами, прийомами та засобами їх викладання, а також подавати власні показові уроки. Самоосвіта за С. Миропольським, є наступним ступенем освіти, постійним і неперервним, який веде вчителя до професійного зростання, спонукає до руху вперед. Звідси його тверда переконаність, що вчитель з перших днів перебування в школі повинен систематично підвищувати свій освітній рівень.

Одним із важливих засобів самоосвіти вчителя вважав читання літератури, серед якої чільне місце мають посідати праці з філософії, етики, психології, педагогіки, історії педагогіки та фахових предметів. Під час читання С. Миропольський радив дотримуватися таких правил: читати систематично, прочитаний матеріал конспектувати, акцентуючи увагу на важливих ідеях і основних положеннях твору. Опрацювання наукової, педагогічної та художньої літератури не тільки доповнюватиме і розширюватиме знання вчителя, а й підтримуватиме в нього бажання до самовдосконалення.

На думку С. Миропольського, обов'язковою умовою самоосвіти вчителя є постійне, свідоме й уважне спостереження за своєю діяльністю, що дає можливість аналізувати й оцінювати власні професійні якості, спонукає до розвитку та самовдосконалення. За допомогою самоспостереження вчитель виявляє помилки і недоліки в своїй роботі, усвідомлює та виправляє їх. Педагог радив постійно фіксувати результати спостереження в журналі або щоденнику. У щоденнику слід відображати хід навчальних занять, різні ідеї про поліпшення процесу навчання, інформацію про учнів. Регулярне ведення щоденника допоможе з'ясувати багато питань щодо педагогічної діяльності, нагромадити власний досвід. Перегляд, перечитування, обдумування, порівняння записів сприятиме усуненню певних

недоліків у роботі. На думку С. Миропольського, щоденник є незамінним «порадником» та «помічником» для вчителя [158, с. 25–26].

Не менш важливим засобом самоосвіти вважав педагог взаємне спілкування вчителів, яке передбачає їх згуртування, обмін досвідом, обговорення й розв'язання складних питань, що зустрічаються в процесі навчання і виховання. У результаті спілкування зі своїми колегами вчителі зміцнюють свій внутрішній потенціал, обмінюються педагогічним досвідом.

Значний внесок у розвиток шкільної справи зробив видатний історик, просвітитель, педагог, публіцист та громадський діяч *М. Драгоманов (1841–1895)*. Свою педагогічну діяльність М. Драгоманов розпочав у 1862 році, коли погодився вести навчальні курси для підготовки сільських учителів. Педагог займався історичними науковими дослідженнями. У 1877 році М. Драгоманов видав документально-публіцистичний нарис «Народні школи України серед життя і письменства в Росії», де висловлював свої думки про навчання, виховання та просвіту народу. Учений добре розумів принизливе становище, в якому знаходився народний учитель у другій половині XIX століття, пов'язане не лише з низьким соціальним статусом педагогів народних шкіл, але й з неможливістю професійного зростання, викликану відірваністю вчителів від професійного спілкування, сучасних їм бібліотек тощо [86, с. 393].

Науковий доробок М. Драгоманова як педагога відігравав, на нашу думку, суттєву мотиваційно-спонукальну роль у професійному вчительському середовищі, оскільки давав змогу народним учителям усвідомити значущість своєї професії та її соціокультурну сутність. Він говорив, що жодні книжки, підручники, нові методи навчання не можуть замінити вчителя у школі, оскільки разом із знаннями він віддає учням частку своєї душі. Закликав учителів особливу увагу звертати на вивчення основних принципів педагогіки [283, с. 382]. У своїх статтях М. Драгоманов розглядав широке коло проблем, які стосувалися необхідності упровадження рідної мови для викладання основних предметів, питання підготовки кадрів для народних шкіл тощо [87, с. 15].

С. Русова в журналі «Світло» (1910) писала, що, на думку М. Драгоманова, народним учителем має бути така людина, яка бачить народне горе і співчуває йому, яка віддається справі вся – лише тоді можна буде побачити результат її роботи [229, с. 32].

М. Драгоманов також проявив себе як творчий педагог-науковець, викладаючи історію в стінах рідного університету, поєднував викладацький хист і красномовство з глибокими науковими розвідками Римської імперії. Він став одним з перших, хто пробуджував самосвідомість українців, був засновником національної освіти, школи, просвіти дорослих, оборонцем жіночої освіти, першим організатором публічних читань, вистав, бібліотек і клубів. Особливого значення М. Драгоманов надавав самоосвіті вчителя. Він зауважував, що педагогові більше, ніж кому іншому, потрібне самовдосконалення. Високий професійний рівень учителів може забезпечити лише ґрунтовна підготовка. Після закінчення педагогічного факультету вчитель повинен подбати про самоосвіту [86, с. 43].

У рамках розгляду проблеми самоосвіти вчителя досліджуваного періоду доречним буде згадати *Т. Лубенця (1855 – 1936)*, активного діяча народної освіти, який віддав педагогічній діяльності понад 50 років. Він належав до числа визначних постатей прогресивної педагогіки та освіти народу, здобув славу талановитого педагога-практика, видатного теоретика-методиста, визначного громадського освітнього діяча. Усі свої знання, сили віддав народній школі, боровся за поширення освіти і культури серед народу. 40 років підряд його обирали керівником і лектором літніх педагогічних курсів учителів початкових шкіл у Острозі, Житомирі, Саратові, Києві, Пскові, Новограді-Волинську, Рязані, Чернігові, Катеринославі, Костянтинограді, Звенигородку.

Працюючи на посаді вчителя початкових шкіл, обмінювався думками з учителями-практиками на численних учительських з'їздах і курсах, спілкувався з батьками, що дало йому змогу зібрати важливий матеріал для вивчення методики роботи вчителів, створення підручників, методичних посібників. Упродовж 3 років працював деканом педагогічного факультету на Київських вищих курсах. Завдяки науково-педагогічній ерудиції, плідній методичній діяльності та авторитету серед

учителів Т. Лубенець привернув до себе увагу зі сторони Міністерства освіти, що призвело до нового призначення – на посаду директора народних училищ Київської губернії. Майже 12 років педагог працював на цій посаді.

Плідною була діяльність Т. Лубенця у галузі теорії педагогіки. Його наукові праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти та самоосвіти дорослих, зв'язку навчання з життям. Упродовж 1873 – 1913 років написав близько тридцяти підручників, методичних посібників і книжок на різні педагогічні теми. Основна праця Т. Лубенця «Педагогічні бесіди» (видана в 1903 і 1913 рр.) написана російською мовою, складається з 31-го розділу (їх автор називає «бесідами»), що засвідчує, як всебічно висвітлював педагог-ентузіаст дидактичну і методичну роботу в початкових класах.

Т. Лубенець провів цікаве дослідження типів учителів, матеріали якого узагальнив у спеціальному розділі «Педагогічних бесід» (бесіда 31-а). Учителеві надавав надзвичайно великого значення і щиро вірив, що вивести народ на світлий шлях культури і достатку можна лише через освіту. У «Вступительной беседе к учащимъ въ народныхъ училищахъ» автор в загальному висловлює думки про грамотність, значення книжки в житті людини, для самоосвіти народу. Учителем, на думку Т. Лубенця, має бути людина за покликанням, яка сама повинна відчувати цілковиту свободу у виборі методів навчання [152, с. 18]. Учителя вважав найбільш корисною людиною для підростаючого покоління. Він зазначав, що вчитель працює «так просто, як росте дуб, і так безперервно, як світить сонце» [152, с. 19].

На думку вченого, кожен учитель може досягати поставленої мети за допомогою наполегливої праці способом самоосвіти, яка обов'язково матиме результат і в учнях. Т. Лубенець наголошував, що «чим більше буде з боку вчителя наполегливості, тим більше буде й податливості з боку учнів» [152, с. 236].

До кола видатних українських педагогів, наукових діячів кінця ХІХ – початку ХХ століття відносимо і *М. Демкова (1859 – 1939)*. За час роботи в Глухівському вчительському інституті з 1874 по 1902 рр. науковець, природознавець, історик, викладач педагогіки та історії педагогіки, М. Демков написав та опублікував близько 40 педагогічних праць, які в 1909–1914 рр. об'єднав у підручниках «Курс

педагогіки» та «Курс історії педагогіки». Великого значення в цих та ряді інших науково-педагогічних праць М. Демков відводив розгляду педагогіки як науки та мистецтва одночасно, що було характерним для прогресивних педагогів другої половини XIX ст. (О. Духнович, К. Ушинський, С. Миропольський та ін.).

Значну увагу приділяв педагог самоосвіті вчителя. Відстоюючи думку про необхідність гарної освіти як складової професіоналізму кожного вчителя, педагог наголошував на енциклопедизмі та різнобічності професійних знань. Він вважав, що педагог-майстер має знати не лише свій предмет викладання, а й основи усіх наук, що мають хоча б найменше відношення до справи виховання та навчання. А для цього необхідно займатися самоосвітою [77, с. 119]. Наголошуючи на необхідності енциклопедичної освіти для будь-якого вчителя, М. Демков був переконаний, що поряд з науковою освітою вчитель повинен відзначатися відповідним моральним розвитком [76, с. 203].

Своїм особистим прикладом М. Демков підтвердив, що педагог протягом усього життя повинен вчитися. Науковець поглиблює зміст самоосвіти вчителя, розглядає її як неперервний процес, що включає ознайомлення з науковою, педагогічною, художньою літературою, участь у педагогічних зборах, з'їздах, проходження курсової перепідготовки, ведення наукової роботи. Майже кожна праця вченого обов'язково має перелік книг для самоосвіти, рекомендації, короткі анотації до них.

Наукову роботу вчителів М. Демков вважав важливим компонентом професійної самоосвіти, який відкриває нові горизонти для розумової діяльності педагога, не дозволяє йому втратити зв'язки з наукою, приносить моральне задоволення [79, с. 44]. Учений вперше звернувся до проблеми змістовного проведення вільного часу вчителями, окреслив шляхи її реалізації.

Видатним представником української культури, педагогіки, автором концепції національного виховання, нових підручників для школи була *С. Русова (1856–1940)*. У 1917 році, працюючи в секретаріаті освіти України, С. Русова брала активну участь у творенні національної системи освіти і вважала, що наша школа повинна

будуватися на національному ґрунті і в такій школі має працювати національно свідомий вчитель-вихователь.

У своїй роботі «Нова школа соціального виховання» С. Русова писала про вчителя: «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведженням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання». С. Русова наголошувала, що тільки зусиллями таких апостолів Україна матиме прекрасних людей – патріотів, добрих робітників, інтелектуально розвинених особистостей. Педагогічну працю вважала виключно складною і почесною і зауважувала, що не кожен може нести апостольський хрест [237, с. 64].

С. Русова наголошувала, що учитель повинен багато читати, володіти глибокими знаннями у сфері своєї наукової галузі, педагогіки, психології та методики, педагогічною майстерністю, прагнути до самовдосконалення та самоосвіти, бо «той, хто вчить, повинен і сам багато знати» [235, с. 7–8].

У статті «До сучасного становища народного вчителя» вона зазначала «...треба добре пам'ятати, що самі гроші не утворять гарну справжню школу для люду, що в школі найбільшу вагу має не гарний будинок, не стіни, не книжки, не малюнки, – а творчу силу дає їй людина, яка там працює, що джерело освіти – то вчитель або вчителька» [234, с. 36].

С. Русова брала активну участь у роботі учительських з'їздів, порушуючи питання про необхідність розширення загальноосвітньої і спеціалізованої педагогічної підготовки вчителів, створення умов для їхньої самоосвіти, про відкриття педагогічних бібліотек, видання педагогічної літератури. І, зрештою, вона сама читала лекції учителям. У своїх промовах вказувала на нестачу засобів самоосвіти: книжок, посібників, методичної літератури. Тому потрібно створювати товариства допомоги, щоб учитель не почував себе самотнім у своїй нелегкій справі [235, с. 8].

Аналіз педагогічних творів ученої дає підстави стверджувати, що С. Русова поряд з освітньою високо оцінює і виховну роль учителя: «Широкий моральний і

інтелектуальний розвиток – ось необхідна вимога до вчителя-вихователя в новій школі» [233, с. 26]. У роботі «Індивідуальність учителя» вчена погоджується з думкою Фер'єра про те, що «... учитель, який передає дитині лише знання, – це ремісник; той, що виховує характер, – справжній митець у своїй справі» [237, с. 21].

С. Русова була переконана, що вчитель не тільки повинен добре володіти методикою викладання, а й працювати творчо, шукати нові методи навчання й виховання, постійно самовдосконалюватися [234, с. 36]. Вона зазначала, що від рівня розвитку вчителя залежить рівень сформованості особистості учня. Відповідно, вчителю, на думку вченої, мають бути притаманні такі риси: сила почуття, терплячість у відносинах до всього живого, ревності у праці; індивідуальна оригінальність; свобода, діяльність, продуктивність, яка є джерелом творчості; непохитність, твердість у своїх переконаннях. І хоча в одній людині рідко сходяться всі ці риси, шляхом самовиховання і самоосвіти можливо цього досягти [237, с. 24].

Відомий учений, творець української національної історії, видатний громадський діяч і організатор освітньої справи в Україні *М. Грушевський (1866–1954)* у сфері педагогіки проявив себе і як талановитий педагог-практик, і як педагог-вчений. М. Грушевський умів заохочувати молодь до праці, давав поради у важливих питаннях, запрошував студентів до себе, дозволяв користуватися своєю чудовою бібліотекою. Сам систематично займався самоосвітою і привчав до цього своїх учнів. М. Грушевський відчував у собі великий потенціал. Скільки б не було написано або зроблено, йому завжди цього здавалося замало. Незаперечним є той факт, що М. Грушевський є однією з головних постатей українського національного самоствердження в новітній історії України. Він зробив для української науки більше, ніж будь-хто з його попередників. Найвизначнішою його заслугою є те, що він вперше створив повну історію України. М. Грушевський цікавився й розвитком українського шкільництва. На власні кошти він заснував у Києві приватну школу. Брав участь у багатьох культурно-освітніх товариствах.

У січні 1910 р. М. Грушевського було обрано головою українського Крайового шкільного союзу, завданням якого була організація систематичної, планомірної і координованої праці над створенням національної школи. Заслуга

Союзу полягала не тільки в матеріальному забезпеченні українських приватних шкіл, а й наданні їм одноцільного напрямку і плану навчання. Дослідник українського шкільництва в Галичині Б. Ступарик вважав Крайовий шкільний союз прообразом українського міністерства освіти [268, с. 31].

М. Грушевський був також одним із ініціаторів заснування окремого педагогічного часопису «Наша школа», завдання якого педагог убачав у плановому і докладному вивченні шкільної статистики, шкільної організації і політики, її педагогічно-дидактичних і національних прикмет [74, с. 72]. У своїх статтях науковець піднімає широке коло питань освітнього характеру. Він з особливим запалом закликав, щоб у народних школах навчання відбувалось українською мовою, а вчитель мав ґрунтовну підготовку [48, с.10–27].

Провідне місце серед корифеїв вітчизняної педагогічної думки з проблеми особистості вчителя, його підготовки, морального обличчя, педагогічної майстерності належить видатному вченому, публіцисту, громадському діячу, авторові численних науково-методичних праць *Я. Чепізі-Зеленкевичу (1875–1938)*.

Я. Чепіга надзвичайно шанував працю вчителя і називав його тією культурною силою, що несе людям світло, знання і доступ. Він радив учителеві постійно вивчати анатомо-фізіологічні і психологічні особливості розвитку дітей, враховувати їх у навчально-виховному процесі. Я. Чепіга наголошував на вільному виборі навчальних завдань, на самооцінюванні, самопізнанні і самовдосконаленні у різних видах діяльності. Педагог вказував на те, що істотною ознакою учительської професії є творчість, неординарність учителя. У педагогічній праці, зазначав учений, все важливо: і та чи інша дидактична система, і вдосконалений метод навчання [305, с. 130].

Невід’ємною частиною усього його життя була науково-публіцистична робота. Друкувати свої наукові праці він розпочав у журналі «Світло». Одна за одною виходять книги, підручники, посібники Я. Чепіги, присвячені різним нагальним питанням освіти та виховання в Україні на початку ХХ ст. Відомо, що творча науково-публіцистична спадщина педагога охоплює понад півтори сотні праць. Аналіз освітньої й науково-публіцистичної діяльності Я. Чепіги дає підстави

стверджувати, що «довгі роки наполегливої, тяжкої, але невпинної праці висунули Я. Чепігу з-поміж народних учителів на високий п'єдестал науково-педагогічної діяльності» [334, с. 70–71].

Я. Чепіга вважав, що свій авторитет учитель завойовує не лише на уроці, а й за межами школи, тому він повинен «удосконалювати свій внутрішній зміст, дбати про розвиток чеснот, бо самі знання без морального життя не зроблять його авторитетною культурною силою в громадянстві» [306, с. 4]. Педагог наголошував, що вчитель повинен не тільки майстерно володіти методикою викладання свого предмета, а й підходити до праці творчо, шукати нові методи навчання і виховання, займатися самоосвітою [305, с. 21–22].

Перша об'ємна праця-монографія Я. Чепіги має назву «Самовиховання вчителя», у якій визначено важливість ролі вчителя в суспільстві й окреслено методика, яка забезпечує моральний авторитет учителя. Методика полягає у способах самовиховання, вдосконалення професійних здібностей, вироблення в собі твердого характеру і волі. Я. Чепіга наголошував: «Чим більше вчитель розширить коло своїх обов'язків, чим міцніше їх зв'яже з добром об'єктів своєї праці, чим глибше загляне своїм духовним зором у наслідки від свого діла, тим суворіше поставиться він до своєї особи, тим наполегливіше вимагатиме від себе виконання своїх обов'язків» [303, с. 129].

Привертають нашу увагу міркування автора про моральність мети роботи вчителя. «Перевіряючи свою працю, вчитель кристалізується морально», «не ставить собі в заслугу чесну й щиру працю», підкреслює, що така діяльність учителя є природним імпульсом до вищого життя [305, с. 4].

Яскравою постаттю вітчизняної педагогіки є *О. Музиченко (1875–1937 рр.)* – талановита людина, професор педагогіки, методист, дидакт, громадський діяч. Ідеї О. Музиченка щодо реформування національної школи та ролі вчителя в освіті були провідними у педагогічній теорії та практиці на початку ХХ століття. Педагог наголошував, що вчителі повинні цікавитися зарубіжним культурно-освітнім досвідом, насамперед тому, що це спонукатиме їх до самоосвіти. Важливим чинником професійної самоосвіти вчителя вважав уміння аналізувати поставлені

освітні завдання, а для цього потрібно знати і використовувати інноваційні ідеї представників сучасних педагогічних течій. Він оцінював кожне із завдань, що стояли перед учительством у кінці XIX – на початку XX століття як «складні та тонкі, яких ще ніколи не було» [164, с. 7].

Опанування закордонного культурно-освітнього досвіду велося вченим у двох напрямках. Перший напрям передбачав вивчення теоретичних здобутків передової педагогічної думки з метою методологічного обґрунтування теорії та практики української школи за європейськими критеріями, розробки наукового апарату педагогіки. Другий напрям – вивчення практики зарубіжної школи з метою запозичення найбільш цікавих форм, методів та прийомів навчання.

О. Музиченко протягом усього життя займався самоосвітою. Цілком слушно вчений обстоював думку про те, що «вчитель повинен завжди вчитися, щоб не зробитися духовним банкрутом» [165, с. 17, 18]. Вважав, що педагог має бути обізнаний із дидактикою та методикою викладання, добре розумітися на філософських теоріях, психології, етиці, логіці, естетиці, науці про державне урядування, юридичних науках. Матеріал для ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсязі повинна дати учителеві спеціальна галузь педагогічної науки або вивчення сучасних педагогічних течій. Педагогіка – це особлива наука, яка знайомить учителя з тим, як швидко та легко вчити в школі [168, с 138].

О. Музиченко виступав проти догматичних, книжкових методів навчання. Він звертає увагу на використання вчителями нових, генетичних методів. Вони є важкими для вчителя: треба знати клас, можливості кожного учня, володіти глибокими знаннями свого предмета, чітко слідкувати за учнями та їх відповідями, щоб швидко їх оцінювати, використовуючи навіть невдалі відповіді, перевтілюватися, жити на уроці, а не передавати те, що заздалегідь заготовлено [166, с. 21]. Якщо держава хоче мати добрі школи, вона повинна залучити до роботи в школі не ремісників, а творців. Творити може лише той, у кого є матеріал для творчості та, передусім, визначений загальний світогляд, тому держава повинна не лише не заважати, але й діяльно сприяти формуванню такого світогляду.

Свої педагогічні ідеї науковець впроваджував у практику, працюючи на посадах: директора Київської трудової школи № 43 (на її базі проводилися відкриті показові уроки для вчителів), першого директора Київського педагогічного музею, що під його керівництвом став науковим і методичним центром в Україні, генерального інструктора Генерального Секретаріату Освіти, члена різних комісій та підкомісій при Наркомосі УСРР, лектора Педагогічної академії (прообразу сучасного Інституту вдосконалення вчителів) тощо.

Науково-теоретична спадщина вченого багатогранна. Це підручники, навчальні посібники, десятки статей, методичних порад учителям. Серед них: «Монізм і школа» (1908 р.), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою в закордонному відрядженні» (1909 р.), «Філософсько-педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Німеччині» (1909 р.), «Що таке педагогіка та чому вона навчає» (1912 р.), «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці» (1912 р.), «План управління освітою в Україні» (1917 р.), «Питання про єдину школу в Україні» (1919 р.), «Проект єдиної школи в Україні» (1919 р.), «Проблема комплексності в Німеччині і у нас» (1924 р.), «Чтение и культура слова в современной школе» (1930 р.) та інші.

Великого значення О. Музиченко надавав учительським об'єднанням, які відігравали важливу роль у процесі духовного розвитку педагогів. На його думку, демократична школа повинна ґрунтуватись не на сліпому підкоренні й виконанні вчителем своїх обов'язків, а на особистій свободі й відповідальності за свої вчинки [167, с. 21]. Вважаємо, що з іменем О. Музиченка пов'язано входження в освіту педагогічних ідей, які значно випередили свій час і є основою для їх розвитку в наші дні.

Вагомий внесок у розвиток освіти в Україні зробив педагог, журналіст, організатор педагогічного видавництва «Український учитель» *Г. Шерстюк* (1882 – 1911). Хоч учителем працював недовго, але у душі залишився педагогом. Він був засновником першого у підросійській Україні видавництва української педагогічної літератури (1906 р.) у Полтаві, якому дали назву «Український учитель». Турбуючись про високий рівень змісту видань, педагог налагодив творчі зв'язки з

найкращими тогочасними освітянами та літераторами, сумлінно працював над упорядкуванням книжкового фонду. Цікавим також є факт, що в 1910–1911 рр. книжки видавництва «Український учитель» отримали кілька медалей на російських виставках.

У 1910 році Г. Шерстюк створив український педагогічний журнал «Світло». Протягом 1910–1914 рр. часопис залишався єдиним в українських губерніях Російської імперії загальним об'єднувальним та координуючим центром для всіх тих, хто небайдуже ставився до проблем освіти українського населення. Сторінки журналу були місцем творчої розробки практично всіх аспектів педагогічної галузі, а майже всі автори часопису стали визначними постатями в історії національної освіти.

Значної уваги Г. Шерстюк надавав самоосвіті вчителів. Наголошував на системній методичній підготовці вчителя та постійному самовдосконаленні. Педагог систематично працював над підвищенням свого освітнього і професійного рівня. Здійснюючи значну частину редакторської роботи, він знаходив можливість підготувати до кожного номера «Світла» власний матеріал [331, с. 6]. Своїми навчальними посібниками та книжками Г. Шерстюк забезпечував майбутню українську школу, створював умови для її повноцінного функціонування та самоосвіти вчителя.

Глибокі за змістом педагогічні ідеї про особистість, ідейну спрямованість і суспільні функції вчителя висловлював видатний вітчизняний педагог *А. Макаренко (1888–1939)*. Він високо оцінював роль учителя у суспільстві, порівнюючи його із садівником, актором, називаючи «інженером дитячих душ». Педагогічна майстерність, на його думку, це не особливе мистецтво, яке вимагає таланту, а спеціальність, якій треба вчитися. Педагогічний досвід і літературна спадщина *А. Макаренка* («Про мій досвід», «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Педагогічні погляди», «Педагогічна поема», «З досвіду роботи» тощо) є основою розв'язання проблем педагогічної майстерності і педагогічної техніки вчителя. Він наголошував, що «майстерність вихователя... це спеціальність, якої необхідно

навчати, як необхідно навчати лікаря його майстерності, як необхідно вчити музиканта» [156, с. 260].

Себе талановитим А. Макаренко не вважав. Видатний педагог писав: «У мене немає педагогічного таланту, я прийшов у педагогіку випадково, без усякого на те покликання... Але я навчився. Я став майстром своєї справи. А майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме» [156, с. 294]. А. Макаренко звертав увагу на наявність педагогічного стажу роботи [155, с. 232], колектив педагогів, який має бути зібраний не випадково, а побудований розумно. Повинна бути певна кількість досвідчених педагогів, і обов'язково молоді вчителі [155, с. 182]. Слід урахувати й особливості характеру членів педколективу [155, с. 183].

Цінними для нашого дослідження є думки А. Макаренка про самовиховання і самоосвіту. У статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» він підкреслював, що навіть не маючи таланту, можна досягти професійної майстерності, працюючи над собою [154, с.18–35]. Видатний педагог виходив із відомого положення про те, що людина досконало володіє передусім тими знаннями, під час опанування яких виявляла самостійність, творче мислення; на основі фактів, їх порівняння, аналізу й синтезу робила узагальнення, висновки, застосовувала набуті знання на практиці.

А. Макаренко прагнув виховувати у вчителів потребу здобувати знання шляхом самоосвіти. Він радив «з метою саморозвитку» зайнятися організацією гуртка англійської мови [156, с. 67]. У бесіді з випускником комуни В. Ключником, педагогом за фахом, А. Макаренко наголошує на можливості вивчити шляхом самоосвіти німецьку мову і пропагувати її в школі [154, с. 152]. Отже, самоосвіта стимулює самодіяльність особистості, формує її самоцінність. Створюючи колектив одностудентів, А. Макаренко навчав педагогів працювати творчо, бути вимогливим до себе, вдосконалювати майстерність. Самоосвіта, на його думку, фактор професійного становлення педагога, адже «...майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати» [154, с. 294].

Сам А. Макаренко був надзвичайно освіченою людиною свого часу. Він навчився читати у 5-річному віці, із того часу не розлучався з книгою. Будучи молодим учителем, він багато читав. Про це зазначали його колеги та брат Віталій Семенович. За його словами, тематика книг була різноманітна. Це книги з філософії, соціології, астрономії, природознавства, художня критика. Він читав буквально все, починаючи від Гомера і закінчуючи Гамсуном та Максимом Горьким. Саме глибока освіченість допомогла йому успішно вирішувати складні педагогічні проблеми [108, с. 44]. Особистий приклад самоосвітньої діяльності впливав на педагогів і вихованців. К. Григорович згадує, що А. Макаренко багато і напружено працював: читав, головним чином, уночі. Коли навчався в інституті в Москві, увесь час проводив у Ленінській бібліотеці [156, с. 139]. Сам він мав хорошу бібліотеку, книги з якої роздавав для читання вихованцям. Як заповіт для педагогів звучать сьогодні його слова про підхід до книги «як до друга, як до ідейної категорії, а не як до того, що повинно розважати» [156, с. 326].

А. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину, що ґрунтувалася на значному педагогічному досвіді. Він написав понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті тощо). Науковець багато працював – писав і публікував науково-педагогічні статі у центральних газетах, виступав з циклом лекцій по радіо та перед громадськістю, зустрічався з учителями та ділився досвідом педагогічної роботи. Життєвий шлях педагога дає підстави говорити про постійне самовдосконалення вченого, творчу педагогічну діяльність.

Як свідчать краєзнавчі джерела, до окресленого періоду належить діяльність відомого ученого-педагога *А. Гельмонта (1894 – 1963)*, який народився у м. Горошки (нині смт. Хорошів, Житомирської обл.), де і розпочинав свою педагогічну роботу. Більше 50 років напруженої творчої праці А. Гельмонта пов'язані із становленням народної освіти та розвитком педагогічної науки. Виїхавши із провінції, він захищає кандидатську дисертацію з педагогіки. Протягом тривалого часу педагог плідно працює головним науковим співробітником в одному із інститутів Академії Педагогічних наук Росії. А. Гельмонт – автор понад ста наукових праць (книг, розробок, статей тощо), за його редакцією видано ряд

монографій. Він є також співавтором першого педагогічного енциклопедичного словника, виданого в середині 1960-х рр. А. Гельмонт зробив вагомий внесок у розробку базових понять сучасної дидактики [338, с 12].

Для предметного поля нашого дослідження важливо відмітити, що А. Гельмонт займався узагальненням і впровадженням передового педагогічного досвіду, а також одним із перших застосував методи статистичного дослідження в педагогіці. Учений-педагог зачну увагу приділяв роботі з молодими науковими кадрами. Протягом багатьох років підтримував творчі зв'язки з педагогічними вузами, інститутами удосконалення учителів Києва, Львова, науково-дослідним інститутом педагогіки УРСР [338, с 13].

На думку вченого, вчитель повинен систематично займатись самоосвітою, вивчати передовий педагогічний досвід, впроваджувати нові технології навчання. Ефективним вважав той педагогічний підхід, який базується на знаннях індивідуальних особливостей учнів [58, с. 96].

Результати наукового пошуку дозволяють виокремити характерні тенденції науково-педагогічних розробок у галузі професійної самоосвіти вчителів досліджуваного періоду: зростаюча зацікавленість науковців і прогресивної педагогічної громадськості у розробці наукових основ професійної самоосвіти; окреслення рідномовності як обов'язкової умови якісної професійної освіти і самоосвіти; орієнтація на визначення основних вимог до особистості та професійної кваліфікації вчителя.

Зазначимо, що вітчизняні педагоги наголошували на вагомій ролі самоосвіти у професійній діяльності, визначили внутрішні та зовнішні умови її ефективності: чітко усвідомлений мотив, глибокий інтерес до об'єкту пізнання, позитивна емоційна установка, врахування в процесі самоосвіти індивідуальних особливостей, прагнення до самоосвіти, систематичність.

У порівняльній таблиці представлено сутність підходу до професійної самоосвіти вчителя у другій половині XIX – першій третині XX століття педагогів-науковців, а також вказано на фундаментальні для нашого дослідження педагогічні праці прогресивних діячів (табл. 2.3).

**Сутність підходу до професійної самоосвіти вчителя
у другій половині XIX – першій третині XX століття**

Педагогі- науковці	Сутність підходу до професійної самоосвіти вчителя	Праці, в яких розглядались питання самоосвіти вчителя
О. Духнович (1803–1865)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Національний компонент самоосвіти; 2) неперервність самоосвіти вчителя; 3) самоосвіта – основа духовного життя педагога. 	Підручник з теорії і практики навчання і виховання «Народна педагогія» (1857)
М. Пирогов (1810–1881)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Систематичне самовдосконалення вчителя; 2) самоаналіз через спостереження і самовивчення; 3) без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіт 	«Питання життя» (1856) «Щоденник старого лікаря» (1879)
К. Ушинський (1824–1870)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Етнопедагогічне наповнення самоосвіти; 2) суспільна значущість учительської професії; 3) всебічна освіта та спеціальна педагогічна, психологічна і методична підготовка; 4) розширення наукового і педагогічного кругозору шляхом самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення; 5) читання – основний засіб самоосвіти. 	«Про користь педагогічної літератури» (1857) «Три елементи школи» (1857) «Про народність у громадському вихованні» (1857)
М. Корф (1834–1883)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Всебічна освіта; 2) систематичне вдосконалення особистості вчителя; 3) учительські з'їзди – важлива форма самоосвіти; 4) прагнення і готовність до самоосвіти. 	«Земский вопрос» (о народном образовании, 1867) «Наши педагогические вопросы» (1882)

<p>М. Драгоманов (1841–1895)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Основний вид самоосвіти – читання; 2) навчання рідною мовою; 3) провідна роль учителя у навчально-виховному процесі; 4) знання основних принципів педагогіки; 5) просвіта дорослих; 6) самовдосконалення педагога; 7) ґрунтовна підготовка у поєднанні із самоосвітою. 	<p>«Народні школи України серед життя і письменства в Росії» (1877)</p>
<p>Х. Алчевська (1841–1920)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Безперервна самоосвіта педагога; 2) велика і добірна бібліотека; 3) чітка організація методичної роботи; 4) знання педагогіки та психології дорослих і дітей; 5) критика і самокритика 	<p>«Что читать народу?» (1884–1906), третомний посібник «Книга взрослых» (1899–1900), «Передуманное и пережитое» (1912), «Каталог книг».(1895) «Програми викладання у недільних школах» (1902–1905)</p>
<p>С.Мирополюський (1842-1907)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Свідоме читання – головне 2) знаряддя самоосвіти; 3) самовдосконалення вчителя як гармонійне поєднання самоосвіти і самовиховання; 4) всебічна освіченість вчителя у поєднанні з практичними вміннями; 5) систематичність самоосвіти; 6) спостереження, взаємне спілкування – важливі засоби самоосвіти вчителя. 7) обмін досвідом. 	<p>«Учитель, его призвание и качества» (1909) Самообразование учителя народной школы (1872)</p>
<p>Т. Лубенець (1855–1936)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Психолого-педагогічна підготовка вчителя до професійної діяльності; 2) формування у педагогів знань про вікові та індивідуальні особливості учнів; 3) свідоме читання, вивчення наукових праць – важливий засіб самоосвіти; 4) озброєння вчителів передовими методами викладання. 	<p>«Педагогічні бесіди» (1903, 1913)</p>

<p>М. Демков (1859–1939)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Педагогіка як наука і як мистецтво; 2) енциклопедична освіта вчителя шляхом самоосвіти; 3) самоосвіта як неперервний процес; 4) наукова робота вчителя – важливий компонент самоосвіти. 	<p>«Курс педагогіки», «Курс історії педагогіки» (1909–1914)</p>
<p>С. Русова (1856–1940)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Високий інтелектуальний рівень учителя; 2) глибокі знання предмету та методики викладання; 3) створення умов для самоосвіти (відкриття бібліотек, видання педагогічної літератури тощо); 4) поєднання теорії та практики педагогічної діяльності. 	<p>«Методика колективного читання» (1918), «Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924), «Дидактика» (1925, 1930), «Сучасні течії в новій педагогіці» (1932), «Індивідуальність учителя», «Із з'їзду вчителів»</p>
<p>М. Грушевський (1866–1954)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Активна участь у культурно-освітніх товариствах; 2) навчання рідною мовою; 3) соціальне призначення вчителя, 4) залежність його професійної діяльності від реальних 5) соціокультурних умов; 6) підготовка та видання навчально-методичної літератури. 	<p>Історія України-Руси (1904–1907); «Наша школа» (1911)</p>
<p>Я. Чепіга (1875–1938)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Педагогічна творчість, неординарність вчителя; 2) Постійне самовдосконалення вчителя на психолого-педагогічних засадах; 3) майстерне володіння методикою викладання; 4) пошук нових форм і методів навчання шляхом самоосвіти; 5) професійність і духовність вчителя; 6) розробив методику способів самовиховання вчителя. 	<p>Монографія «Самовиховання вчителя» (1914)</p>

О. Музиченко (1875–1937)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Реформування національної школи; 2) вивчення вчителями зарубіжного культурно-освітнього досвіду; 3) впровадження інноваційних педагогічних ідей у роботу вчителя; 4) досконале знання дидактики та методики викладання; 5) енциклопедичність світогляду вчителя; 6) індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі; 7) підвищення професійного рівня педагогів шляхом самоосвіти. 	<p>«Що таке педагогіка та чому вона навчає» (1912),</p> <p>«Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці» (1912)..</p>
Г. Шерстюк (1882–1911)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Доцільна і системна методична підготовка вчителя; 2) вимога постійної самоосвіти вчителів; 3) взаємне спілкування з кращими освітянами – важливий засіб самоосвіти вчителя; 4) видання та рецензування української педагогічної літератури; 5) націоналізація школи. 	<p>Різноманітні публікації у педагогічних журналах («Світло», «Рідний край», «Рада»).</p>
А. Макаренко (1888–1939)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Вдосконалення педагогічної майстерності та педагогічної техніки вчителя; 2) виховання потреби у вчителя здобувати знання шляхом самоосвіти; 3) важливість читання як засобу самоосвіти; 4) творчий підхід до роботи; 5) систематичність самоосвіти. 	<p>«Педагогические сочинения у 8 т.» (1983-1986)</p>

Виявлені нами матеріали свідчать про зацікавленість педагогів України у підвищенні власного професійного рівня, їх плідну співпрацю з ентузіастами освітянського руху, бажання займатися самоосвітою.

Висновки до другого розділу

З'ясовано, що 1868 – 1917 рр. були досить продуктивними для розвитку теорії та практики самоосвіти. Сформовані під впливом прогресивної педагогічної думки основні положення теорії самоосвіти ґрунтувалися на принципах гуманізму, особистісного підходу, природовідповідності й культуровідповідності. Важливими чинниками розвитку самоосвіти визначено досягнення психологічної науки, а також активну участь у вирішенні окреслених проблем відомих вітчизняних педагогів, просвітителів Х. Алчевської, Б. Грінченка, М. Демкова, М. Корфа, М. Пирогова, С. Русової, С. Сірополка та ін.

Досліджено, що перший етап (1868– 1900 рр.) характеризувався теоретичним осмисленням проблем самоосвіти, визначенням її нової ролі в системі освіти, експериментальним характером практичних заходів, що загалом вплинуло на розвиток масової самоосвітньої роботи в майбутньому. Визначальним на цьому етапі було становлення і зміцнення організаційних засад самоосвіти вчителя як невід'ємної складової культурно-освітньої системи країни.

Головні зусилля педагогів на другому етапі (1900–1917 рр.) сконцентровано на розвитку психолого-педагогічних ідей, що зумовило розробку ефективних технологій самоосвіти. Виявлено, що особистісна орієнтація освіти була характерною рисою пореформеної педагогіки, коли розвиток особистості розглядався в тісному зв'язку з її саморозвитком, а технології навчання і виховання багато в чому ґрунтувалися на самоосвіті, яка визначалась ефективним шляхом задоволення пізнавальних потреб.

Доведено, що значний вплив на розвиток педагогічної освіти та самоосвіти мали вчительські з'їзди, курси та педагогічні товариства. Однією з провідних тенденцій організації самоосвіти педагогів (1868–1917 рр.) визначено практичне спрямування ідеї самоосвіти шляхом організації тимчасових курсів для перепідготовки. Доведено, що самоосвіта вчителя супроводжувалася активними пошуками нових форм організації навчально-виховного процесу, збагаченням

педагогічної майстерності, розробкою наукових засад його практичної підготовки на основі єдності педагогічної теорії та практики.

Зазначено, що організації самоосвіти вчителя досліджуваного періоду сприяло відкриття бібліотек, читалень, педагогічних виставок, музеїв, організація екскурсій, що передбачало зосередження зусиль на поширенні читання книг, популяризацію знань та самоосвіти вчителя, діяльність національних педагогічно-просвітницьких товариств.

З'ясовано, що дієвими формами самоосвіти зазначеного періоду були педагогічні товариства, наукові гуртки, гуртки самоосвіти, вчительські конференції, з'їзди, курси. Теоретичні дослідження з проблеми самоосвіти виходили за межі вищої та середньої школи, а професійна самоосвіта стала предметом наукового інтересу вчених і педагогів.

Охарактеризовано основні *тенденції* організації самоосвіти вчителів у 1868–1917 рр.: злет вітчизняної педагогічної думки, утворення перших педагогічних товариств; удосконалення самоосвітньої підготовки на педагогічних з'їздах, курсах; активізація діяльності учительських бібліотек та висвітлення питань самоосвіти у періодичних виданнях; узагальнення власного досвіду та обмін досвідом самоосвітньої роботи на вчительських конференціях, педагогічних радах та педагогічних зборах, екскурсіях, виставках, під час відвідування педагогічних музеїв. Позитивною тенденцією окресленого періоду є накопичення значного фактичного матеріалу щодо організації самоосвіти вітчизняного вчителя.

Зазначено, що на першому етапі II періоду (1917–1920 рр.) було вдосконалено роботу з організації діяльності всеукраїнських, окружних і районних курсів підвищення кваліфікації вчителів для українських та національних шкіл. До організації занять залучалися відомі педагоги, проводилися показові уроки, застосовувалися нові методи і прийоми навчання, впроваджувалися в практичну діяльність новітні методики, що значно активізувало самоосвітню роботу педагогів. Інтенсивне зростання мережі шкіл супроводжувалося комплектуванням бібліотек. Архівні документи засвідчують також ефективність діяльності просвітницьких товариств.

Характерною ознакою організації професійної самоосвіти вказаного періоду було приділення значної уваги національному спрямуванню педагогічної діяльності, турботі про забезпечення її українознавчого і краєзнавчого змісту. Визначальною була тенденція до індивідуалізації самоосвіти (плани і щоденники самоосвіти вчителя, індивідуальні завдання із самопідготовки слухачів педагогічних курсів тощо). На основі аналізу практики самоосвітньої роботи встановлено, що найбільш дієвими засобами самоосвіти були книги, конспекти лекцій, педагогічні щоденники, спеціальні самоосвітні програми, самоосвітнє листування, музеї, виставки, екскурсії. Виокремлено основні форми самоосвіти педагогів (курси, семінари, практикуми, з'їзди, конференції, методичні об'єднання, наукові товариства, а також допоміжні (екскурсії, виставки, педагогічні музеї).

Доведено, що визначальним для 1920–1933 рр. є зосередження уваги на систематизації і поглибленні педагогічної кваліфікації працівників освіти. У 1921 р. почали створюватися Будинки працівників освіти, які здійснювали керівництво самоосвітою, вирішували проблеми забезпечення педагогічною літературою, організації консультацій та проведення конференцій. З метою забезпечення належного рівня управління самоосвітньою діяльністю педагогів було утворено Центральне бюро, що мало підпорядковані органи на місцях.

Створення у 1925 р. Державного науково-методологічного комітету започаткувало новий етап керівництва самоосвітою вчителів, яке здійснювали Науково-педагогічний Комітет Головоцвху, Методологічний Комітет Головпрофосвіти та Методологічний Комітет Головополітосвіти. Як свідчать архівні джерела, у сільській місцевості діяли районні навчально-методичні комітети, методичні бюро, їх комісії, районні методичні наради, районні конференції. Для поліпшення організації та методичного керівництва самоосвітою педагогів було створено Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів.

З'ясовано, що дієвим закладом самоосвіти став Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО), який забезпечував можливість надання вищої фахової освіти, здійснював керівництво як шкільною, так і політосвітньою діяльністю вчителів, організацію взаємодопомоги місцевих органів Наросвіти та

профспілкових організацій, одночасну підготовку за єдиними планами та програмами, що супроводжувалося урізноманітненням форм самоосвітньої роботи.

Виявлено, що урядова політика суттєво вплинула на організацію самоосвіти визначеного періоду. Особливий дослідницький інтерес становить Положення «Про заходи з підвищення педагогічної і політичної кваліфікації педагогів» (1922), в якому набули чіткого окреслення провідні завдання щодо її організації та Постанова ЦК ВКП (б) «Про покращення справи самоосвіти» (1933), вимоги якої сприяли підвищенню самоосвітнього рівня вчительства.

У результаті теоретичного аналізу історичних джерел сформульовано висновок, що 1917–1933 рр. є періодом становлення самоосвіти вчителя як національного явища (формування індивідуальних і масових технологій самоосвіти, а також керівництва нею). Джерелом розвитку та вдосконалення системи самоосвіти цього періоду стало загострення суперечності між вимогами суспільства до педагогічної професії та реальним рівнем кваліфікації значної частини кадрів.

Виокремлено основні організаційні форми самоосвіти педагогічних працівників на цьому етапі: з'їзди, курси, конференції, обмін досвідом, взаємовідвідування уроків, педагогічні наради. Доведено, що розвиток самоосвіти характеризувався посиленням практичної спрямованості та інтенсивною розробкою її технологічних основ.

Здійснюються спроби щодо поліпшення керівництва самоосвітою, її організації в масштабах країни. На допомогу самоосвіті видаються спеціальні програми, що враховують рівень загальноосвітньої підготовки та інтереси людини, важливі проблеми регулярно висвітлюються в періодичних виданнях. Спостерігається диференціація самоосвіти на загальну, наукову, культурну, професійну. Самоосвітня діяльність учителів набуває планового й систематичного характеру, а також активно використовується різними політичними рухами і партіями для залучення в свої ряди нових прихильників. Доведено, що період 1920 – 1933 рр. визначається зародженням новаторських елементів у професійній самоосвіті.

Охарактеризовано провідні *тенденції* організації самоосвіти вчителя 1917–1933 рр., а саме: усвідомлення необхідності належної психолого-педагогічної підготовки кадрів; неперервність та масовість педагогічної самоосвіти; політизація; підвищення науково-теоретичного, професійно-педагогічного та загальнокультурного рівня; запровадження заочної педагогічної освіти; удосконалення організації та методичного керівництва самоосвітою педагогів; уніфікація змісту і форм самоосвіти; переорієнтація на розвиток педагога як професіонала й особистості; гуманізація, демократизація, національна спрямованість.

У результаті наукового пошуку простежено основні тенденції науково-педагогічних розробок у галузі професійної самоосвіти педагогів кінця XIX – першої третини XX ст.: зростання зацікавленості науковців і прогресивної педагогічної громадськості до розробки наукових основ професійної самоосвіти вчителя; окреслення рідномовності як обов'язкової умови якісної професійної освіти і самоосвіти; обґрунтування основних вимог до особистості й професійної кваліфікації вчителя.

Доведено, що вітчизняні педагоги досліджуваного періоду (М. Корф, М. Демков, С. Русова, Я. Чепіга, О. Музиченко, Г. Шерстюк, А. Макаренко та ін.), розглядаючи у своїх працях роль особистості вчителя в суспільних процесах, підкреслювали важливе значення самоосвіти у формуванні професійної компетенції педагога.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці кінця XIX – першої третини XX століття дозволило сформулювати такі **загальні висновки**:

1. У дисертації виявлено, що суспільно-історичні умови розвитку теоретичних та практичних засад організації самоосвіти вчителя кінця XIX – першої третини XX століття склалися на тлі розбудови освіти в цілому та підвищення освітнього рівня педагогічного контингенту зокрема й визначалися соціально-політичним станом країни, характером офіційної політики у галузі науки і освіти. До основних передумов організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці досліджуваного періоду віднесено: розвиток філософської та психолого-педагогічної науки; виникнення та розвиток суспільно-педагогічного руху; нагальна потреба в перебудові системи народної освіти та підвищенні фахового рівня підготовки вчителів; визначення високої місії педагога в суспільстві.

Доведено, що у своєму історичному розвитку самоосвіта пройшла шлях від висування окремих ідей до розробки науково обґрунтованих фундаментальних досліджень педагогічної теорії і практики, спрямованість і проблематика яких у кожний з історичних періодів визначалися конкретними обставинами та узгоджувалися з практичними завданнями. Узагальнено зміст основних дефініцій дослідження: освіта, самоосвіта, організація самоосвіти, самостійна робота.

2. Теоретично обґрунтовано періодизацію організації самоосвіти вчителя в Україні наприкінці XIX – першої третини XX ст., що охоплює два періоди: *зародження професійної педагогічної самоосвіти як суспільного явища (1868–1917 рр.)*, що характеризувався пошуком та визначенням ідеалів самоосвіти, формуванням її цілей і часткової апробації шляхів їх досягнення на практиці, зосередження уваги на теоретичному осмисленні проблем самоосвіти в контексті змін соціально-політичної та педагогічної ситуації, визнання особистості головним предметом дослідження педагогіки, вироблення спільних підходів до її формування; *формування основ та становлення професійної самоосвітньої діяльності (1917–*

1933 pp.), визначальними ознаками якого є: зміцнення практичних основ самоосвіти, активна просвітницька діяльність учительських товариств, інноваційна спрямованість психолого-педагогічних предметів курсів, систематизація й поглиблення педагогічної кваліфікації з посиленою політизацією, урізноманітнення форм самоосвіти вчителя завдяки організації заочної педагогічної освіти, забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації, плановий характер самоосвіти. Виокремлено та охарактеризовано етапи організації самоосвіти вчителя визначених періодів.

3. Охарактеризовано особливості організації самоосвіти вчителя наприкінці XIX – першої третини XX ст., до яких віднесено усвідомлення необхідності підвищення науково-теоретичного, професійно-педагогічного та загальнокультурного рівня вчителя, що забезпечувалося національним спрямуванням освіти і самоосвіти, політизацією та уніфікацією змісту і форм самоосвіти; активізацією психолого-педагогічних досліджень професійної діяльності вчителів; зростанням ролі самоосвіти у вітчизняних педагогічних теоріях. Окреслено значущість розширення мережі навчальних закладів та оновлення організаційних форм самоосвіти вчителя, забезпечення неперервності та масовості педагогічної самоосвіти.

Визначено провідні *тенденції* організації самоосвіти вчителя в Україні кінця XIX – першої третини XX ст.: орієнтація на створення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості, підвищення кваліфікації педагогів, усвідомлення необхідності належної психолого-педагогічної підготовки вчителів, зосередження уваги освітян на теоретичному осмисленні проблем самоосвіти в контексті змін соціально-політичної та педагогічної ситуації, визнання особистості пріоритетом її потреб та інтересів у процесі самоосвіти, вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, розробка авторського науково-методичного забезпечення навчального процесу, національна спрямованість самоосвіти.

4. Простежено педагогічну та наукову діяльність видатних діячів досліджуваного періоду (Х. Алчевської, С. Гогоцького, Б. Грінченка, М. Демкова, М. Корфа, Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Миропольського, О. Музиченка, М. Пирогова, С. Русової, Я. Чепіги, Г. Шерстюка, П. Юркевича та ін.). З'ясовано, що

українські педагоги кінця XIX – першої третини XX ст. ввели у педагогічну теорію поняття національного компонента змісту освіти і самоосвіти. Визначено спільні положення освітян щодо основних принципів самоосвіти, індивідуальних особливостей, внутрішніх та зовнішніх умов ефективності самоосвітньої діяльності у досліджуваний період. Відзначено характерні тенденції науково-педагогічних розробок у галузі професійної самоосвіти вчителів: зростаюча зацікавленість науковців і прогресивної педагогічної громадськості у розробці наукових основ професійної самоосвіти; окреслення рідномовності як обов'язкової умови якісної професійної освіти і самоосвіти; прагнення педагогів-науковців визначити основні вимоги до особистості й професійної кваліфікації вчителя. Зазначено, що вітчизняні педагоги наголошували на вагомій ролі самоосвіти у професійній діяльності, визначили внутрішні та зовнішні умови її ефективності: чітко усвідомлений мотив, глибокий інтерес до об'єкту пізнання, позитивна емоційна установка, врахування в процесі самоосвіти індивідуальних особливостей, звичка до самоосвіти, систематичність.

5. На основі аналізу організації самоосвіти вчителя у визначений період окреслено можливості творчого використання прогресивних ідей вітчизняної теорії та практики у роботі сучасного педагога на трьох рівнях: *загальнодержавному* (врахування досвіду організації самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії та практиці кінця XIX – першої третини XX ст.); *регіональному* (активна участь педагогів усіх регіонів України у підвищенні самоосвітнього та професійного рівня шляхом удосконалення самоосвітніх програм, актуальних для діалогу з сучасністю та корисних для розвитку національної освіти); *галузевому* (розширення мережі закладів післядипломної освіти, створення умов для самоосвіти вчителя у кожному освітньому закладі, врахування у навчальних закладах усіх типів домінуючої ролі самоосвіти особистості). Теоретичний аналіз організації самоосвіти вчителя окресленого періоду сприяв визначенню змісту та форм організації самоосвіти, більшість з яких можна застосовувати в сучасних умовах. Дослідження є актуальним у контексті створення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, гуртків

самоосвіти, організації системи заочної освіти, педагогічних виставок, музеїв, екскурсій тощо.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними напрямками подальшого вивчення є: визначення ролі самоосвіти у професійному становленні молодого вчителя, самоосвітня діяльність учителів шкіл національних меншин, розширення хронологічних меж та вивчення становлення самоосвіти на різних етапах історичного розвитку нашої держави, використання історичної спадщини самоосвіти педагогів у роботі сучасного вчителя нової генерації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов Я. В. Наши воскресные школы: их прошлое и настоящее. – СПб.: Тип-я Меркушева, 1900. – 351с.
2. Авдеев А. П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1976. – С. 43 – 49.
3. Аврелій М. Наодинці з собою. Роздуми / Переклав з грецької Ростислав Паранько. – Львів: Літопис, 2007. – 212 с.
4. Адаменко Е. В. Психолого-педагогические факторы продуктивного использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: дис. канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.
5. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с
6. Айзенберг А. Я. Педагогические проблемы самообразования // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51–61.
7. Акимов В. Земская работа по подготовке народных учителей / В. Акимов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1915. – №4. – с. 145–183; № 5. – С. 1–25; № 6. – С. 129–167.
8. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
9. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. – Москва. : Тип. т-ва Сытина, 1912. – 466 с.
10. Алчевская Х. Д. Полгода из жизни воскресной школы (из записной тетради учительницы воскресной школы) / Х. Д. Алчевская. – С.-Петербург. : Тип. И. Скороходова, 1895. – 126 с.
11. Алчевская Х. Д. Хроника воскресных школ / Х. Д. Алчевская // Русская школа. – № 3. – 1902. – С. 251–259.
12. Алчевская Х. Д. Школьный дневник за 1912 г. [Рукопис]. – Ф – Харківський істор. музей. Колекція групи «Документи». – № 8858/295. – 114 арк.

13. Античные философы (Свидетельства, фрагменты и тексты) / [состав., общ. ред. доцент А. А. Аветисян]. – К.: Изд-во Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, 1955. – 313 с.
14. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
15. Арепьев Н. Организация общеобразовательных экскурсий в средней школе / Н. Арепьев // Вестник воспитания. – М.: Типография И. Н. Кушнерев и К°, 1901. – С. 134-148.
16. Бадья Лариса. Учительські з'їзди та курси на Україні у 70-ті роки XIX ст. / Лариса Бадья. – С. 147–152. – Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Вип. 23 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.), Коберник О. М. та ін.]. – Умань : Жовтий, 2007. – 198 с
17. Барсов К. Сельская школа и учитель (воспоминания и заметки) // Русская школа. – 1896. – № 5–6. – С. 45–55.
18. Белгородский А. Ученические экскурсии (краткий исторический очерк, значение и организация) / А. Белгородский. – Петроград: Издательство Н. П. Карбасникова, 1916. – 91 с.
19. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття) : монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : видавництво «Молодь», 1999. – 191 с.
20. Березівська Л. Просвітницькі товариства Київщини: боротьба за національну школу (кінець XIX – початок XX ст.) / Л. Березівська // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 6–11.
21. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.–Монографія К. – 2008.
22. Березівська Л. Д. Тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні : кінець XIX ст.–1932 / Л. Березівська // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2013. – № 1/2. – С. 66–71.
23. Белкіна Надія Іванівна. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова (1859–1939): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 1998. – 21 с.

24. Білецький О. Г. С. Сковорода // Зібрані праці: у 5 т. / О. Білецький. – К., 1965 – Т. 1: Г. С. Сковорода, 1965. – 420 с.
25. Бобер Л. П. Анализ деятельности преподавателей в условиях применения технических средств обучения (на материале использования учебного телевидения и контрольно-обучающих машин в вузах): дис...канд. пед. наук. – Л., 1975. – 267с.
26. Богданов І. М. Грамотність і освіта в дореволюційній Росії і Ва @. – М.: Статистика, 1964. – С.155-179. Російська думка.–1904. – № 4.– С.155–179.
27. Борзов А. География на летних учительских курсах / А. Борзов // Вестник воспитания. – 1914. – Январь. – С. 82.
28. Борисенко В.Й. Курс української історії: 3 найдавніших часів до ХХ століття. – К., 1996. – 356с.
29. Бричок С. Б. Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина ХІХ – 20-ті рр. ХХ століття) : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.01 / С. Б. Бричок. – Рівне, 2005. – 184 с.
30. Бунаков Н. Как я стал и перестал быть "учителем учителей" / Н. Бунаков // Избранные педагогические сочинения / Н. Бунаков. – М. Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 328–395.
31. Бунаков Н. Ф. Отчет о занятиях на временных педагогических курсах в г. Одессе в августе 1901 года / Н.Ф. Бунаков. – Херсон, 1901.– 42 с.
32. Бунаков Н. Школьное дело / Н. Бунаков – С.-Петербург: Издание М.М. Гутзаца, 1906. – 230 с.
33. Бухлова Н. Мотивація до самоосвіти вчителя й учня / Н. Бухлова // Управління освітою. – 2010. – № 18. – С. 24–26.
34. Бюлетень Наркомоса РРФСР. – 1928. – № 36.
35. Бюлетень Наркомосвіти України. – Х., 1921. – № 6. – С. 10–12.
36. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920) / Г. Васькович // Визвольний шлях. – 1976. – № 2. – С. 45 – 48.
37. Вахтерова Э. О. Как открыть, организовать и вести воскресную или вечернюю школу (классы) взрослых в деревне и в городе. – М.: Тип-я Т-ва И.Д. Сытина, 1917. – 59 с.
38. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С.42–45.

39. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко. – К., 1997. – 441 с.
40. Ващенко Г. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К., 2000. – 416 с.
41. Введение в педагогическую деятельность. Учебн. пос. /А.С. Роботов, Т.В. Леонтьева, И.Т. Шапошникова и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
42. Вдовенко В. В. Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861–1920 рр.) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Вдовенко. – Кіровоград, 2005. – 238 с. .
43. Вежлев А. М. Учительские съезды и курсы в России (вторая половина XIX века) / А. М. Вежлев // Сов. педагогика. – 1958. – № 7. – С. 78–88.
44. Веркалець М. М. Педагогічні погляди Б. Д. Грінченка // Радянська школа, 1988. – № 12.
45. Верченко Н. Самоосвітня діяльність педагога в міжкурсовий період / Н. Верченко // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 4. – С. 127–130.
46. Веселовский Б. Б. История земства. – Т.4. – СПб, 1911. – 696 с.
47. Вессель Н. Приготовление учителей для низших училищ и учительских семинарий в России / Н. Вессель // Русская школа. – 1891. – Т. 1. – Кн. 7–12. – С. 25–44. – С.25.
48. Вестник просвещения МОНО. – 1923. – С.110.
49. Вильман О. Очерки теории дидактики // Педагогический сборник. – 1889. -№ 7. – С. 1–34.
50. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії; за ред. Л. П. Вовк. – В 2-х ч. – Ч. I. / В. О. Вихрущ / – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 433 с.
51. Владимировольские педагогические женские курсы, бывшие с 29 июня по 31 июля 1909 года // ВЕВ. – 1909. – № 37. – С. 775–781.
52. Вовк Л. П. Сторінки історії української педагогічної традиції / Л. П. Вовк // Педагогіка і психологія. –1994. –№ 4. – С. 129–139.
53. Водовозов В. И. Учительские советы и съезды / Избранные педагогические сочинения / В. И.Водовозов. – М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. – С. 105–115.
54. Вольфсон Д. Сибирские воскресные школы. – Томск: Т-во Скоропечатни А. А.Левенсон, 1903. – 237 с.

55. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов. Тематический сборник научных трудов / Под ред. Г. Н. Серикова. Челябинск, 1987. – 149 с.
56. Воспитательное влияние обучения на учеников // Церковно-приходская школа. – 1892. – декабрь. – С. 323–331
57. Гайденок П. П. Еволюція поняття науки. Становлення і розвиток перших наукових програм. М.: Либроком, 2012. – 568 с.
58. Гельмонт А. М. Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374с.
59. Гергуль С. Організація самоосвітньої діяльності вчителів Павлиської середньої школи (на матеріалі педагогічної спадщини В. О.Сухомлинського) / С. Гергуль // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. – К.: Деміур. – 2005. – № 6. – С. 44 – 47.
60. Гергуль С. Проблема самоосвіти вчителя в історії педагогічної думки //Рідна школа. – 2003 р. – № 7– С. 56–58.
61. Герцюк Д. Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (II половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Д. Д. Герцюк. – К., 1996. – 24 с.
62. Гетьман В. Ф. Просветительская деятельность и педагогические взгляды С. М. Ковалива : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Гетьман. – Дрогобыч, 1979. – 147 с.
63. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / Под общей редакцией профессора Ю. Б. Рубина. – М.: ООО "Маркет ДС Корпорейшн", 2004. – 540 с.
64. Гогоцкий С. Введение к педагогике. / С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1855. – № 4. – С. 39–78.
65. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) : монографія / Б. В. Год; Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.
66. Годовой отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1900 – 1901 год (39-й год существования) // Русская школа. – 1902. – № 5–6. – С. 50–64.
67. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

68. Горленко О. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителя / О.Горленко. –Школа, 2006. – № 8. – С. 38–45.
69. Граховецький Д. Перші недільні школи на Полтавщині та їх діячі (1860 – 1862 pp.) // Україна. – 1928. – Кн. 4. – С.51–78.
70. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – М. : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1900. – 589 с.
71. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа / Б.Д. Грінченко. – К., 1906. – 96 с.
72. Грибанова С. Екскурсії як метод підвищення культурно-професійного рівня учительства в Україні на початку ХХ ст. – Краєзнавство. – науковий журнал № 3 (80), 2012 р
73. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
74. Грушевський М. Наша школа // Грушевський М. С. Твори : у 50 т. / ред. кол. : П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін. ; гол. ред. П. Сохань. – Львів: Світ, 2005. – Т. 3 : Серія «Суспільно-політичні твори». – С. 69–72.
75. Даринский А. В. Пути улучшения системы повышения квалификации педагогических кадров / А. В. Даринский // Сов. педагогика. – 1976. – № 12. – С. 9–17.
76. Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика.– Глухов, 1898. – 329 с.
77. Демков М. И. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа.–1901.–№2.– С. 150–178.
78. Демков М. И. Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды / М. И. Демков. – М., 1912. – 216 с.
79. Демков М. Интерес преподавания / М. Демков // Вестник воспитания. – 1890. – № 6.– С. 42–60.
80. Дзеверін, О. Г. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди Текст / О. Г. Дзеверін. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
81. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 240 с.

82. Дистервег А. Руководство к образованию учителей. – М.: Педагогика, 1989. – 412 с.
83. Дидо. Заметки и наблюдения (Из записок бывшего сельского учителя) // Русская школа. – 1900. – Т. 3. – №№ 10 и 11. – С. 238–240.
84. Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании (Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова) // Собр. соч.: В 9 т. – М., 1961. – Т.1. – С. 493–514.
85. Домбровська Л. В. Науково-інформаційний потенціал українських журналів педагогічної тематики другої половини ХІХ – початку ХХ століття: з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського / Лариса. Домбровська // Вісник Книжкової палати. – 2010. – № 2. – С. 37–41.
86. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці у 2-х томах / Михайло Петрович Драгоманов. – К. : „Наукова думка”, 1970. – Т. 1. – 1970. – 529 с.
87. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу / Михайло Драгоманов. – К. : Друкарня Гросмана, 1913. – 159 с.
88. Дровозюк Л. М. Освітня діяльність земств Правобережної України (1904–1920 рр.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Дровозюк. – Вінниця, 1997. – 196 с.
89. Дубасенюк О. А. Теоретичні та методичні основи виховної діяльності педагога: дис.... доктора пед. наук: 13.00.04. / Дубасенюк Олександра Антонівна. – К., 1996. – 444 с
90. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А. В. Духнович. – Львов: Типом. Институт Старопичийского, 1857. – Ч. 1. Психология общения. – 318 с.
91. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов Государственная учебно-педагогическое издание Министерства просвещения РСФСР. Москва, 1961. – 239 с.
92. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/all/111/111962.shtm>
93. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
94. Животко А. П. Історія української преси / А. П. Животко. – К. : Наша культура і наука, 1999. – 368 с.
95. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – Х. : Основа, 2006. – 128 с

96. Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Сентябрь. – СПб., 1874. – С. 111 – 115.
97. Законоучительские, певческие и педагогические курсы // ВЕВ. – 1914. – № 23. – С. 398.
98. Запанков Н. А. О самообразовании народного учителя. По материалам I съезда представителей учительских обществ взаимопомощи / Запанков Н. А. Учитель народной школы. – С.-Пет., 1906 – с. 29–62
99. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема. // Социологические исследования. – 1997 – № 10 – С. 7–12.
100. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
101. Золотухіна С. С. І. Миропольський – український педагог і методист / С. Золотухіна // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 51–54.
102. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ-ХІХ ст.) [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Золотухіна Світлана Трохимівна; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1995. – 48 с.
103. Из школьного дневника Х .Д. Алчевской // Русская школа. – 1897. – №9–10. – С. 374–378; №11. – С.284–289.
104. Извлечение из всеподданейш. отчета министра народн. просвещ. За 1897 г. – СПб., 1900. – 430 с.
105. Инструкция инспекторам народных училищ губерний: Киевской, Подольской и Волынской: (утвержд. 6 марта 1871 г. Министром нар. прос) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. – Ч. 185. – С. 19–30.
106. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее 25-летие (1884–1909 гг.) / Издания Училищного Совета при Святейшем Синоде: С.-Пет., 1909. – IV +686 с. + прил. 13
107. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / [А. И. Пискунов, Р. Б. Вендровская, В. М. Кларин и др.]; под ред. А. И. Пискунова. – [2-е изд.]. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

108. Інноваційність ідей А.С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О. А. Дубасенюк : монографія. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 304 с
109. Історія педагогіки : навч. пос. [для студ. пед. навч. зал.] / за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1998. – 336 с.
110. Історія педагогіки: курс лекцій. – Навчальний посібник / К., 2004.– 171 с.
111. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, КОО, 2003. – 766 с
112. Казанцев П. Роль педагогических собраний в жизни воскресных школ / П. Казанцев // Русская школа. – № 2. – 1902. – С. 52–59.
113. Как заниматься самовоспитанием / Александр Ильич Кочетов. – [3-е изд. доп. и перераб]. – Минск : Вышэйш. шк., 1991. – 286 с.
114. Каневская М. Е. О роли направленности личности в успешности учения детей // Психологическая наука и образование. – 2000, №1. – С.64–70.
115. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Образование. – 1897. –№2. – С. 238–242.
116. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині. // Промінь 1906. – 1 листопада.
117. Кареев Н. Листи до учнівської молоді про самоосвіту. Вид. 2-е. – Спб., 1895.–С. 159.
118. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента: Учебное пособие для слушателей ФПК вузов / Касьяненко М. Д. – К.: УМК ВО, 1988. – 280с.
119. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. О. Ключко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : [зб. наук. пр.] / [редкол.: Т. І. Сущенко (відп.ред.) та ін.]. – Київ-Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 266–273.
120. Книга про книги. Тлумачний покажчик для вибору книг по найважливішим галузям знань / За ред. І.І. Янжула. – Ч.І-ІІ.–М., 1892.
121. Князева М. Л. Ключ к самосозиданию. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С.49.
122. Коваленко Є. // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ніжинський держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 2012. – № 4. – С. 1–7.

123. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х.: Изд. Нар. комиссариата просвещения УССР, 1922. – 767 с.
124. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994. – С.69.
125. Коджаспирова Г. Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону : Март, 2005. – 448 с.
126. Колоно Д. И. Голос народного учителя / Д.И. Колоно // Бахмутский уездный учительский Союз. – СПб, 1907, – 42 с.
127. Коляда Наталія Миколаївна. Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. - К., 2004. – 22 с.
128. Коменський Я. А. Велика дидактика. // Вибр. пед. твори у 2-х томах/ Під ред. проф. А. А. Красновського. – К.: Радянська школа, 1940. – Т.1. – 248 с.
129. Коменський Я.-А., Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
130. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. Пискунова и др. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
131. Кондорсе Ж. А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. М. – 2010. – 234 с.
132. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М., 1994. – 265 с.
133. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы. – М.: 1882. – 409 с.
134. Корф Н. А. Учительские съезды. / Наше школьное дело: Сб. статей по училищеведению. – М.: Изд. Братьев Салаевых, 1873. – С. 25–36.
135. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке / Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. – К., 1994. – С. 309-313.
136. Коцюбинський М. Твори : в 7 т. / Коцюбинський М. – К. : Наук. думка, 1973–1975. – Т. 5 : Листи (1886 – 1904). – 1974. – 432 с.
137. Краткое описание педагогической показательной выставки при Харьковском учебном округе / сост. Г. П. Окунев. – Х. : Знание, 1913. – 30 с.

138. Краткий курс естественной истории. / [сост.Н. Износков]. – Казань : Типо-
литография Императорского университета, 1899. – 482 с.
139. Краткосрочные педагогические курсы в с. Денишах // ВЕВ. – 1908. – №35. –
С. 598–603.
140. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних
кадрів в Україні (1917–1941 рр.) / С. В. Крисюк. – К. : УІПККО, 1995. – 174 с.
141. Кузьмина М. Г. К вопросу о понятии «самообразование» // Формирование у
учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С.15–18.
142. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної
освіти в Україні: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут пед. і психол.
проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 44 с
143. Купидонов С. Я. Заочное индустриальное образование. – М., 1932.
144. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки
Східноукраїнського регіону в ХХ ст. Дис....докт. пед. наук.– Київ, 2000.
145. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного
самовиховання майбутніх вихователів дошкільних і вчителів початкових класів : дис.
... док. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Кучерявий. – К. : 2002. – 523 с.
146. Кушніренко І., Жилінський В. Напівзабуті імена. – Запоріжжя: Дніпровський
металург, 2004. –118 с.
147. Левітас Ф., Дудар О. З історії становлення системи підвищення кваліфікації
вчителів в Україні (II половина XIX ст. – 1939 р.). – Режим доступа:
http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdys/2010_2/10lflkvu.pdf
148. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд.
перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
149. Лозовий В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній
практиці: моногр. / В. О. Лозовий, Л. М. Сідак. – Харків, 2006. – 256 с.
150. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.,
1984. – 444с
151. Лордкипанидзе Д. О. Классик русской педагогики К. Д. Ушинский /
Д. О. Лордкипанидзе. – М. : „Знание”, 1954. – 31 с.
152. Лубенец Т. Педагогические беседы. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – С.-Пб.: Изд. П.В.
Луковникова, 1913. – 583 с.

153. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) – К.: Либідь, 1992. – 196с.
154. Макаренко А. С. О воспитании молодежи: Сборник избранных педагогических произведений / Под общ. ред. Г. С. Макаренко. – М., 1951.
155. Макаренко А. С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
156. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, Т. 4. 1984. – С. 236–369.
157. Манчуленко Л. В. Проблема підготовки висококваліфікованого вчителя у спадщині К.Д.Ушинського. // Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К. Д. Ушинського. – 20–21 травня 2003. – Одеса. –2003. – с. 60–62.
158. Миропольский С. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. 3-е изд. пересмотрен. и дополн. – СПб., 1909. – 148 с.
159. Миропольский С. Школа и общество: Частная харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. - СПб.: Тип. Скорохода, 1892. – 106 с.
160. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. Митина. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.
161. Мнацаканян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников. – М.: Просвещение, 1991. – 191с.
162. Монтень М. Проби: в 3 Т. / Пер. з фран. Анатолія Перепаді. – Київ: Дух і Літера, 2006. – Книга II, 515 с.
163. Мор Т., Кампанелла Т. Утопія. Місто Сонця: Пер. з лат. / Вступ. Й. Кобова та Ю. Цимбалюка; Передм. Й. Кобова. – К.: Вид-во "Дніпро", 1988. – 207 с. – (Вершини світового письменства, том 63).
164. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
165. Музиченко О. Школа в Західній Європі та Америці / О. Музиченко // Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка / Укл. Н. Ярмач. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – С. 184–191.
166. Музыченко А. Монизм и школа. – С.-Петербург, 1908. – 30 с.

167. Музыченко А. Ф. Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке // Сб. ист.-филол. о-ва при ин-те князя Безбородько в Нежине. 1909. Т. 6. С. 1–66.
168. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учит: Оттиск из 9-го тома "Народной энциклопедии". – М., 1912. – С. 134–181.
169. На шляху до педагогічної самоосвіти / Під ред. М. М. Рубінштейна. 1925. – С. 154
170. Народний учитель. – 1928. – № 1–2.
171. Народня вчителька. На вчительському з'їзді (Вражіння) // Світло. – 1914 –№7–8 – С. 22–27.
172. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України.
173. Наші завдання // Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 5.
174. Никольский П. Воспитывающее обучение. Из бесед с учителями на летних курсах Полтавщины / П. Никольский // Циркуляры по Киевскому учебному округу. – 1915. – № 5.
175. Новгородцев П. І. Сократ і Платон. М.: Директ-Медіа, 2011.– 101 с.
176. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
177. Образовательные экскурсии по России: Сборник-отчет за 1910 г. – М.: Типография Л. В. Пожидаевой, 1911. – 128 с.
178. Обухов А. Летние педагогические курсы / А. Обухов // Народное образование в земствах. Основы организации и практики дела / [сб. под ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко и Н. В. Чехова]. – М. : Изд-во "Польза", 1914. – С. 208–236
179. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений (Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
180. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1976. – 267 с.
181. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского.– М.: Высшая школа, 1990. – 383с.

182. Олесницкий М. А. Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницкий. – К., 1885 – 1887. – Вып. 1: теория воспитания, – 1885. – 334 с.
183. Онипченко О. І. Педагогічні ради про підготовку вчителів в Україні та за кордоном // Вісник Житомирського педагогічного ун-ту. – 2000. – Вип.6. – С. 98–102.
184. Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1862–1917 гг.) / А. В. Ососков. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
185. О специальных испытаниях на звание учителя и воспитателя гимназий и прогимназий // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть CXLXI. – 1870. – С. 13-47
186. Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1899 г. Часть вторая. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, 1900 г.
187. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1897 г. К.: Тип. С. В. Кульженко, 1898. – 96 с.
188. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1900 г. К.: Тип. М. Ивановой, 1901. – 124 с.
189. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1902 г. К.: Тип. Н. А. Гирич, 1903. 108 с.
190. Отчет по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам. – Х., 1913. – 22 с.
191. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
192. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века./ под ред. Э. Днепров, С. Егорова, Ф. Паначина, Б. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
193. Панасенко Є. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. – Автореф. канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 20с.
194. Педагогические дневники воскресных школ // Школа взрослых. – 1939. – №10. – С.49–55.

195. Педагогические курсы учителей и учительниц в гг. Миргороде, Гадяче и Кременчуге в 1881 г. // Ж-л Министерства Народного Просвещения. – 1882. – Часть ССХХІІІ. – С. 36–60.
196. Педагогическая энциклопедия /Под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929. – 894с.
197. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 258 с.
198. Педагогічна освіта. З досвіду роботи / За ред. Левіна Г. І. та ін. – М.–Л., 1927.– С. 5.
199. Педагогічний листок 1907. – Книжка 2. –. 128–130.
200. Песковский М. Л. Барон Николай Корф. Его жизнь и общественная деятельность. – Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биографические повествования. – Челябинск: Урал, 1997. – С. 396–500.
201. Пирогов Н. И. Вопросы жизни : дневник старого врача / Н. И. Пирогов // Сочинения. – К., 1910. – Т. 2. – 682 с.
202. Пирогов Н. И. О воскресных школах// Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1952. – С. 464–474.
203. Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения.– М., 1985. – 426 с.
204. Під враженнями від екзаменів у церковнопарафіяльних школах // ВСВ. – 1909. – Частина офіційна. – № 19. – С. 402–404.
205. Побірченко Н. С. Шкільні проблеми на сторінках часопису "Основа" (1861–1862) / Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 1999. – 34 с.
206. Побірченко Н. С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття: У 2 кн. – Кн. 2: Громади Наддніпрянської України. – К.: Наук. світ, 2000. – 185с.
207. По вопросу о специальных испытаниях по Министерству Народного Просвещения. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета, объявленное Сенату Управляющим Министерством Народного Просвещения, Товарищем Министром. 1868. Апреля 22 // Полное собрание законов российской империи. – СПб., 1873. – Собрание второе. – Т. XLІІІ. – №45752. – С. 450-452.
208. Попович М. В. Культура: ілюстр. енцикл. України. – К.: Балтія Друк, 2009. – 184 с

209. Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ, утвержденные Министерством Народного Просвещения 5 августа 1875 года. – Чернигов: Типография Губернского земства, 1895. – 7 с.
210. Правила о кратковременных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных классов народных училищ. // Правительственный вестник, 5 августа 1875 (№180)
211. Про освіту : Закон України № 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
212. Проект влаштування на Україні літніх курсів для вчителів єдиної трудової школи // Шкільна хроніка. – 1919. – № 4. – С. 152 – 154.
213. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
214. Путь просвещения. – 1924. – № 3. – С. 248–250.
215. Развитие у школьников стремления к самообразованию:[сб. статей / науч. ред. проф. Б.Ф. Райский и др.]. – Волгоград, 1973. – 190 с.
216. Райский Б. Ф. О некоторых закономерностях процесса самообразования.– В кн.: Формирование у учащихся стремления к самообразованию. Волгоград, 1976, с. 10–15
217. Речь преподавателя // Русский педагогический вестник. – 1858. – Т. III. – С. 243–244.
218. Рідкоус О. В. Підготовка вчителя до самоосвітньої діяльності як складова його професійного зростання / О. В. Рідкоус. – Педагогічний альманах: збірник наукових праць. – 2008. – С. 132–139.
219. Рогова П. І. Педагогічні бібліотеки України (друга половина ХІХ – 20-ті роки ХХ ст.) / П. І. Рогова. – К.: Четверта хвиля, 2009. – 271 с.
220. Рогозіна М. Ю. Самоосвіта як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя / М.Ю.Рогозіна // Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. - Донецьк, 2007. – С. 175–184.
221. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1801–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902.–785 с.

222. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X -поч. XX ст.). – К.: Рад. школа, 1991. – 380 с.
223. Рубакин Н. А. Избранное. Т. II, – М.: Книга, 1975. – 280 с.
224. Рубакин Н.А. Что и как читать учителю народной школы // Учитель и школа. – 1911. – № 10. – С. 21–33.
225. Рубакін М. Книжкове зубожіння / Російське багатство. – 1893. № 11. – С. 132.
226. Рувинский Л. И, Кобыляцкий И. И. Основы педагогики / Учеб. пособие для слушателей ИПК, преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. вузов. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
227. Руководство самообразованием школьников / под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1983. – 127 с.
228. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1. / За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
229. Русова С. Думки М. Драгоманова про освіту / Софія Русова // Світло. – 1910. – Декабрь. – Кн. 4. – С. 30–33. – С.32.
230. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа /С. Русова. – Лейпціг Українське видавництво в Катеринославі, 1923. – 53 с.
231. Русова С. Курсы народных учителей в Киеве / София Русова // Украинский вестник. – 1906. – № 14. – С. 964–967.
232. Русова С. Нові методи. Роль вчителя // Вибр. пед.тв.: У 2 кн. Кн.2 / За ред. Є. І. Коваленко. – К., 1997. – С.231–243.
233. Русова С. Теорія педагогіки на основі психології // Вибр. пед. твори : у 4 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко]. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008.– 240 с.
234. Русова С. Ф. До сучасного становища народного учителя / С. Ф. Русова // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 36–43.
235. Русова С. Ф. З з'їзду учителів / С. Ф. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 6–19.
236. Русова С. Ф. Ідейні підвалини школи / С. Ф. Русова // Світло. 1913. - Кн. 8. - С. 33-38.
237. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Прага: Сіяч, 1924. – 124 с.
238. Русова С. Ф. Шкільні екскурсії та їх значення / С. Ф. Русова: Світло, квітень 1911.

239. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М., 1981. – С. 203-236.
240. Ряппо Я. Система народного просвещения Украины: сб. Материалов, ст. и докл. – Х.: Гос. Изд-во Украины, 1925. – 231 с.
241. Самоосвіта в СРСР / Под ред. А.Г. Кравченко. – М.–Л., 1926. – С. 116
242. Сафонова Н. Творчий педагог – фундатор формування творчої особистості // Рідна шк. 2003. № 2. С. 10–11.
243. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Алфавитный указатель. 1801 – 1881. – СПб., 1888. – С. 302 – 303, 510.
244. Сборник Харьковского историко-филологического общества. – Х. : Тип. К. Л. Счасни, 1891. – Т. 3. – XXVII, 341 с.
245. Світло. – 1911. – Вересень. – Кн.2.
246. Семенов Д. Сочинения и педагогические идеи К. Ушинского. // Русская школа. – 1895. – №№7 и 8. – С. 29–47.
247. Семчишин М. Тисяча років української культури (Історичний огляд культурного процесу) / М. Семчишин // Приватна Дівоча гімназія «Рідної школи» Українського Педагогічного Товариства імені Іллі та Іванни Кокорудзів у Львові. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. – 352 с.
248. Серополко С. Народные библиотеки: порядок открытия библиотек и их организация / С. Серополко. – М. : Ред. журн. "Пед. листок", 1910. – 43 с.
249. Серополко С. О. Земство и народный учитель / С. О. Серополко // Для народного учителя. – М., 1909. – № 4. – С. 1–5.
250. Серополко С. Очередные задачи в народно-библиотечном деле / С. Серополко // Для народного учителя. – 1910. – № 17. – С. 27–28.
251. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К: Наук. думка, 2001. – 912 с.
252. Серополко С. Учительские библиотеки / С. Серополко // Народное образование в земствах: основы организации и практика дела : сборник / под. ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко, Н. В. Чехова. – М., 1914. – С. 256–271.
253. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – 1996. – Вип.6. – С.148–174.

254. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття «самоосвітня діяльність майбутнього вчителя» / Нінель Герандівна Сидорчук // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (3). 1999. – С. 59–62.
255. Сиротин П. Что нужно учительству // Педагогический Листок. – 1912. – Книга четвертая. – с. 241–251.
256. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. – К., 1973. –Т. 1. – С. 154–200. (206).
257. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. – К., 1973. – Т. 2. – С. 218–288. (49).
258. Сковорода Г.С. Байки Харківські. Афоризми /За ред. О.Р. Мазуркевича; Упоряд. і автор передмови Н.О. Батюк. – Х.: Прапор, 1972. – 131 с.
259. Скрипник М. Педагогіка мусить стати знаряддям соціалістичної перебудови / М. Скрипник // Ком. Освіта. –1931. – № 2/3. – С. 12–25.
260. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980): в 11 т. – 1974. – Т. 5 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/osvita>
261. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21, ч. 1. – С. 203–213.
262. Советский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
263. Соколова Ирина Борисовна. Организационно-педагогические условия самообразования будущих учителей : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08: Армавир, 2000 - 200 с.
264. Солдатенко В.Ф. Українська революція. Історичний нарис. – Київ, 1999. – 976 с.
265. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского языка в 30-90гг. XIX века. – М., 1965. – 565с.
266. Сочиненія Н. И. Пирогова: [в 2 т.]. – С.-Петербургъ: Тип. М. М. Стасюлевича, 1887. – Т. 2 : [Статьи и заметки, 1858–1863]. – 554 с. : портр. – Прил.
267. Столярчук Т. О. Проблеми організації педагогічної праці вчителя народних шкіл (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Столярчук Тетяна Олександрівна. – Житомир, 2006. – 209 с.
268. Ступарик Б. М. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939) / Б. М. Ступарик, В. Д. Мацюк. – Коломия: Вік, 1995. – 31 с.

269. Стьопін В. С. Теоретичне знання. М.: Прогресс-Традиція, 2000.– 744 с.
270. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
271. Сухомлинська О. В. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник / Сухомлинська О. В. та ін.; за редакцією О. В. Сухомлинської – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
272. Сухомлинська О. В. Переодізація нового виміру педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10/11. – С. 3–4.
273. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 393–626.
274. Тарасов Л. А. Хирург и анатом, педагог и патриот: (Н.И. Пирогов). – 2-е изд., перераб. и доп. – Барнаул, 1981. – 168 с.
275. Твердохліб Т. С. Педагогічна діяльність викладачів Київської духовної академії (друга половина XIX – початок XX ст.). – Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Вип. 127/2012. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2012.
276. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання :автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук / Н. М. Терещенко / Інститут педагогіки АПН – К., 2000. – 19 с.
277. Терлецький О. Історія «Учительської Громади» (1908 – 1933) / О. Терлецький // Двадцятьпятьліття товариства «Учительська громада». – Львів : Учительська Громада, 1935. – С. 5–48.
278. Тихомиров Д. И. Педагогические курсы в Полтаве / Д.И. Тихомиров. – Полтава: Типо-Литография М. Л. Сторожицкого, 1898 . – 332 с.
279. Тихомиров Д. Учительские курсы и съезды / Д. Тихомиров // Педагогический Листок. – 1899. – Книжка четвертая. – С. 371–381.
280. Тін І. М. Відомості про книжки, що вийшли в 1864 році / Книжковий вісник. – 1865. – № 24 .– С. 491.
281. Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. – 1893. – Вып. 1. – 118 с.
282. Українка Леся. Твори: в 12-ти т. / Леся Українка. – К. : Наукова думка, 1977.

283. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник. У 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с. – С. 376–384.
284. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: навчальний посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.
285. Упатова І. П. Становлення методичної роботи з молодими вчителями в історії педагогічної думки у другій половині XIX – на початку XX ст.– Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків: 2013. Випуск XXXI. – С. 315–322.
286. Устав, положения и инструкции Киевского общества грамотности. К.: Тип.Т. Г. Мейнандера, 1899. – 42 с.
287. Учительские курсы // Народный учитель. – 1911. – № 11–12. – С. 82–87.
288. Учительские курсы в Житомире // ВЕВ. – 1911. – № 24. – С. 484.
289. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М., 2002.
290. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / Костянтин Дмитрович Ушинський. – М.–Л., 1948. – Т. 2. – 1948. – 655 с.
291. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори, с. 331.
292. Ушинський К. Д. Твори : в 6-ти тт. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. Школа, 1954. – Т. 1. – С. 40–41.
293. Ушинский К. Собрание сочинений : в 10 т. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т.10. – 380 с.
294. Ушинський К. Д. Про користь педагогічної літератури // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – С. 198–211.
295. Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию // Г. Фальборк. – Т. 2. – СПб, 1901. – 1538 с.
296. Фридман Л. М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
297. Хринюк О.С. Сучасні підходи до визначення сутності та змісту організації виробництва. – Вісник Хмельницького національного університету 2009, № 4, Т. 3
Харченко П. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. В. Харченко. – К., 2004. – 20 с.

298. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. Новейшее время / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2007. – Т. 3. – 560 с.
299. Церковные школы Российской империи 13 июня 1884–1903 г. – С.-Пет.: Синодальная типография, 1903. – 24 с.
300. Циркуляр по управлению народными училищами. Приложение к «Циркуляру по управлению Киевским учебным округом». – К.: Тип. Н. Кушнерев и К°, 1907. – № 2.
301. Чарнолуский В. Земство и народное образование / В. Чарнолуский. – С.-Пет.: Типография М. А. Александрова, 1910. – 345 с.
302. Частный почин в деле народного образования. – М.: Изд-е Моск. Комитета Грам-сти, 1914. – 361с
303. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я.Ф. Чепіга (Зеленкевич); упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська. – Харків: ОВС, 2006. – 328 с.
304. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. –1912. – Кн. 1.
305. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори: навчальний посібник / [упор., Науковий редактор Л. Д. Березівська] / Ін-т педагогіки АПН України. – Харків: ОВС, 2006. – С. 129–144.
306. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Я. Чепіга. – 2-ге вид. – [Б. м.] : Укр. школа під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги і С. Черкасенка, [1917]. – 31 с.
307. Червінська І. Б. Освітня діяльність і педагогічні ідеї І. М. Бажанського (1863–1933) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / І. Б. Червінська. – Івано-Франківськ, 1997. – 187 с.
308. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. В 4 т. Т. 2. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1965 – С. 55.
309. Шарненко Т. О. Професійно-педагогічна майстерність учителя у спадщині вітчизняних педагогів другої половини XIX – початку XX століття / Т. О. Шарненко // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 167–174.
310. Шарненко Т. А. А. Макаренко о личности учителя / Т. А. Шарненко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное : материалы междунар. соц.-

- пед. чтений, посвященных 125-летию А. Макаренко (Москва, 22 марта 2013). – Москва : Российский гос. соц. ун-т. – С. 531–537.
311. Шарненкова Т. О. Видавнича діяльність вітчизняної прогресивної інтелігенції в другій половині XIX ст. та її роль у розвитку освіти та самоосвіти / Т. О. Шарненкова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 4 (70). – С. 130–134.
312. Шарненкова Т. О. Ідеї А. Макаренка щодо організації педагогічного колективу / Т. О. Шарненкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. Макаренка, 2013. – Вип. 3 (29). – С. 154–162.
313. Шарненкова Т. А. Определение понятия «самообразование» как психолого-педагогическая проблема / Т. А. Шарненкова // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар. науч. конф. (Москва–Воронеж, 2013). – Москва : Наука: информ, 2013 ; Изд-во Воронеж. ГПУ, 2013 – С. 255–262.
314. Шарненкова Т. О. Особистість учителя і самоосвіта у педагогічній спадщині викладачів Київської духовної академії / Т. О. Шарненкова // Перший крок у науку : зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 2013). – Луганськ : Глобус-прінт, 2013. – Т. 2. – С. 336–341.
315. Шарненкова Т. О. Погляди М. Корфа на самоосвіту вчителя / Т. О. Шарненкова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 3 (69). – С. 251–255.
316. Шарненкова Т. О. Проблема самоосвіти вчителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / Т. О. Шарненкова // Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. Тарасенко Г. С., Поясик О. І. та ін. – Івано-Франківськ : НАІР, 2013. – С. 97–103.
317. Шарненкова Т. О. Самоосвіта особистості в контексті історичних форм розвитку науки / Т. О. Шарненкова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 193–198.
318. Шарненкова Т. О. Самоосвіта як засіб розвитку творчої особистості вчителя (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Т. О. Шарненкова // Нові технології навчання : наук.-

- метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 76. – С. 280–284.
319. Шарненкова Т. О. Самоосвітня діяльність учителя в історичному аспекті / Т. О. Шарненкова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 5 (71). – С. 152–157.
320. Шарненкова Т. О. Христина Алчевська та її внесок у розвиток освіти дорослих / Т. О. Шарненкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України. – Ніжин : видавець ПП Лисенко М. М., 2013. – Вип. 6. – С. 277–282.
321. Шарненкова Т. А. Историко-педагогический аспект проблемы самообразования учителя / Т. А. Шарненкова // Педагогика: семья-школа-общество : [монография] / за ред. проф. Кирикова О. И. – Москва : Наука: информ ; Воронеж : ВГПУ, 2014. – Кн. 32. – С. 70–80.
322. Шарненкова Т. О. Неперервна професійна освіта вчителя в Україні другої половини XIX – першої третини XX ст. / Т. О. Шарненкова // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – Львів. – 2014. – № 4. – С. 256–265.
323. Шарненкова Т. О. Особистісно-професійний розвиток учителя в Україні кінця XIX – поч. XX ст. / Т. О. Шарненкова // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 279–282.
324. Шарненкова Т. О. Погляди відомих педагогів кінця XIX – початку XX ст. на організацію самоосвіти вчителя / Т. О. Шарненкова // Prosopon : зб. наук. праць. – Варшава, 2014. – № 7 (1). – С. 143–151.
325. Шарненкова Т. О. Професійна самоосвіта вчителя / Т. О. Шарненкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. Вип. 1 (8). – С. 138–145.
326. Шарненкова Т. О. Роль педагогічних бібліотек та періодичних видань для самоосвіти вчителя кінця XIX – поч. XX ст. / Т. О. Шарненкова // Андрагогічний вісник : науковий електронний журнал. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – № 5. – С. 237–245.

327. Шарненкова Т. О. Самоосвіта особистості в контексті історичних форм розвитку науки / Т. О. Шарненкова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 193–198.
328. Шарненкова Т. О. Педагогічна діяльність М. Пирогова в напрямку самоосвіти та освіти дорослих / Т. О. Шарненкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] ; Ін -т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України. – К., 2015. – Вип. 1 (10). – С. 148–156.
329. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / Шахов В. І. – Вінниця, 2007. – 383
330. Шацкий С. Пед. соч. Т. 2. – С. 55.
331. Шерстюк Г.: Некролог // Світло. 1911. Кн. 2. С. 6.
332. Шпак В. П. Организация самообразования студентов педагогических вузов : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шпак Валентина Павловна. – Харьков, 1994. – 158 с.
333. Шуклина Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. – 1999. – №5. – С. 140–151.
334. Ювілей О. Чепіги Я. : хроніка й інформація // Радянська освіта. – 1926. – № 4. – С. 70–72
335. Maines D. R. Narrative's Moment and Sociology's Phenomena – toward a Narrative Sociology / D. R. Maines // Sociological Quarterly. – Vol. 34. – № 1. – P. 17–37.
336. Royce A. P. Ethnic Identity / A. P. Royce. – Bloomington, 1982. – 63 p.
337. Kraszewski J. I. Wiczory wołyńskie / J. I. Kraszewski. – Lwow, 1859. – 189 s.
338. Copyright 2010 by Vayner's Educational Series, Inc. All inquires should be addressed be to: VVEVG@hotmail.com. Printed in the united states of Amerika.

АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ

Державний архів Житомирської області

339. Информация заведующего окрно о повышении квалификации педагогического персонала по Коростенскому окрно. – ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 66 – Арк. 235

340. О краткосрочных учительских курсах: Доклады Волынскому Губернскому земскому собранию третьей очередной сессии по училищному отделу №16-36 . ДАЖО – Ф.183, оп.1, од. зб.1043.
341. О краткосрочных учительских курсах: Доклады Волынскому Губернскому земскому собранию третьей очередной сессии по училищному отделу № 221–229.– ДАЖО. – Ф.183, оп.1, од.зб.1045. арк.10.
342. О мероприятиях по проведению конкурса «На лучшего учителя» (Циркуляр Наркомоса от 24.03.23). – ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 68 – Арк. 6.
343. О проведении двухнедельника просвещения по Коростенскому округу.– ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 66 – Арк. 215.
344. Об организации летних курсов в г. Житомире по повышении квалификации учителей. – ДАЖО – Ф. Р – 31. – Оп.1. – Спр.68.– Арк. 26.
345. Об организации на Волыни учебно-методического комитета. – ДАЖО – Ф. – 3. – Оп. 1. – Спр. 115 – Арк. 96, 99, 101–105.
346. Об организации при наробразе инструкторской библиотеки. ДАЖО – Ф. Р.– 31. – Оп. 1. – Спр. 25 – Арк. 12–13.
347. Организация учительских курсов (из отчета губернатора за 1922 г.). – ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 55 – Арк. 72
348. План работы облгуботдела наробраза (1923). – ДАЖО – Ф.– 31. – Оп.1. – Спр. 62– Арк. 28.
349. Положення про цілі, завдання, функції національного бюро освіти. – ДАЖО – Ф. Р 31. – Оп.1. – Спр. 39.– Арк. 2–4.
350. Приказ Норинского волстного ревкома от 25 августа 1920 г. О предоставлении подвод учителям для поездки на учительский съезд в г. Овруч. – ДАЖО – Ф.– 2199. – Оп.3. – Спр. 25– Арк. 124
351. Приказ Овручского отдела народного образования от 16 июня 1919 г. Об открытии курсов по повышении квалификации для учителей. – ДАЖО – Ф.– 2199. – Оп.2. – Спр. 3 – Арк. 66
352. Организация учительских курсов (из отчета губернатора за 1922 г.). – ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 55 – Арк. 72
353. Про організацію культурно-просвітницької спілки «Просвіта». Протокол загальних зборів. – ДАЖО – Ф. 2524. – Оп.1. – Спр. 102.– Арк. 189–190

354. О состоянии школ на Волыни. Из протокола заседания коллегии Волынской губернии. ДАЖО – Ф. Р. – 31. – Оп. 1. – Спр. 6 – Арк. 15, 28
355. О существовании общества «Просвіта» в Кутузовской волости. Сообщение Кутузовского наробраза. – ДАЖО – Ф. 2524. – Оп.1. – Спр.102. – Арк. 197.
356. Про роботу комісії для перегляду складу вчителів Житомирського повіту. – ДАЖО – Ф. Р 2594. – Оп.1. – Спр.119. – Арк. 21
357. Про роботу Народного комісаріату освіти з перепідготовки вчителів для національних шкіл. – ДАЖО – Ф. Р – 266. – Оп.1. – Спр.20. – Арк. 24.
358. Резолюція Пленума Всеукрграмчека «О подготовке и самоподготовке преподавателей». – ДАЖО – Ф. – 31. – Оп. 2. – Спр. 45 – Арк. 16.
359. Сообщение Овручского отдела наробраза от 16 февраля 1921 г. «О порядке дня съезда учителей Овручского уезда». – ДАЖО – Ф. Р. – 773. – Оп. 1. – Спр. 5 – Арк. 10
360. Статут культурно-просвітньої організації «Просвіт». – ДАЖО – Ф. 2524. – Оп.1. – Спр. 102. – Арк. 246.
361. Циркуляр «Об организации вечерних курсов для взрослых при школах» (1921 г.). – ДАЖО – Ф. – 2524. – Оп. 1. – Спр. 1 – Арк. 139
362. Циркуляр наркома просвещения «О повышении квалификации работников образования» (1922 г.). – ДАЖО – Ф. – 31. – Оп. 1. – Спр. 60 – Арк. 2.

Державний архів Київської області

363. Доповідь РВНО про якість народної освіти по школах району. – ДАКО – Ф. Р. – 144. – Оп. 1. – Спр. 84 – Арк. 5.
364. Доклад заведующего Бышевским двухклассным училищем на съезде учителей Киевского уезда о положении школ в уезде, о роли учителя. – ДАКО – Ф. – 1239. – Оп. 5. – Спр. 143 – Арк. 2–7.
365. Киевская губерния. Педагогические курсы. Общие сведения. – ДАКО – Ф. – 310. – Оп. 1. – Спр. 276 – Арк. 73–74.
366. Об организации курсов по переподготовке учителей в г. Киеве (Протокол №19 совещания при завгубно от 1.08.23) – ДАКО – Ф. Р. – 708. – Оп. 1. – Спр.453 – Арк. 104.

367. О выделении средств на повышение квалификации работников школ и детсадов на межокружных курсах повышения квалификации. – ДАКО – Ф. Р.– 112. – Оп. 1. – Спр. 3231 – Арк. 89.
368. О проведении «Дня сельского учителя» в Киевской губернии (из протокола заседания райместкомов Киевского округа от 18–19 июня 1924 г.). – ДАКО – Ф. Р.– 51. – Оп. 1. – Спр. 507 – Арк. 36.
369. О проведении преподавателями школы № 44 «Недели просвещения». – ДАКО – Ф. Р.– 51. – Оп. 1. – Спр. 13 – Арк. 3.
370. О созыве съезда учителей (Листовка общества «Просвіта» 1917 г.). – ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 20 – Арк. 2.
371. Об ассигновании средств на проведение двухнедельного семинара по переподготовке учителей в округе. – ДАКО – Ф. Р.– 112. – Оп. 1. – Спр. 8590 – Арк. 77.
372. Отчет о работе курсов повышения квалификации педагогов с февраль – июнь 1923 г. – ДАКО – Ф. Р.– 51. – Оп. 1. – Спр. 439 – Арк. 30-33.
373. Постановление ЦК ВКП (б) от 8.10.33. О состоянии улучшении дела самообразования по Киевской области. – ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 1171 – Арк. 112–120.
374. Про районіві конференції учителів з 23.07 33 до 26.08.33. – ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 1039 – Арк. 109.
375. Протоколы районных коференций молодых учителей (отчеты и др. материалы о результатах проведения учительских конференций).– ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 323 – Арк. 32–34.
376. Резолюція по доповіді тов. Котляренка на районівій конференції вчителів, що відбулася 12–14 січня 1935 р. у м. Коростені. – ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 323 – Арк. 49–50.
377. Речь тов. Затонского о высокой роли учителя и школы в коммунистическом строительстве. – ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 1039 – Арк. 108 а.
378. Сведения о проведении конференций молодых учителей в районах области.– ДАКО – Ф. Р.– 144. – Оп. 1. – Спр. 323 – Арк. 25, 45, 49–50, 68

Державний архів Харківської області

379. Об утверждении преподавателей наставниками и распределении между ними преподавания предметов. – ДАХО. – Ф. 266. – Оп. 1. – Спр. 668. – 1872. – 5 арк.

Інститут рукопису НБУВ

380. Протоколи загальних зборів членів товариства «Просвіта» у Києві за 25 червня – 26 листопада 1906 р. // ІР НБУВ, ф. 114, № 2, арк. 1, 28.
381. Товариство «Просвіта» у Києві до різних товариств. Звернення про друкування підручників для шкіл. 1900-ті рр. // ІР НБУВ, ф. 114, № 465, арк.

Центральний державний історичний архів у м. Києві

382. Київське товариство «Просвіта» // Центральний державний історичний архів України, м. Київ, ф. 318, оп. 1, спр. 2040, арк. 31.
383. Циркуляр міністра освіти про організацію короткотермінових педагогічних курсів при вчительських семінаріях. – Центральний державний історичний архів України. – Ф. 707, оп. 225, спр. 26. – 286 арк.
384. ЦДІАУ, ф. 707, оп. 209, спр. 17, арк. 2.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України

385. Лист Укрголовпрофоса до Губпрофосвіти від 20 травня 1921 р. – ЦДА. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 279. – Арк. 95.
386. Об экскурсиях учеников гимназии 1911-1913 гг. – Державний архів у м. Києві, ф. 182, оп. 1, спр. 171 – Арк. 13
387. Про заходи з підвищення педагогічної і політичної кваліфікації педагогів (Положення Укрголовпрофоса від 20 грудня 1922 р.). – ЦДА. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 834. – Арк. 43.
388. Статут Єдиної школи // Ф. 2582, оп. 2, спр. 116, арк. 75–85.

389. Сухомлинский В. О. Организация изучения, распространения передового опыта учителей (Опыт работы Павлышской средней школы) / В. О. Сухомлинський // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 287, 14 арк.

Державний архів Вінницької області

390. Циркуляри директора училищ Київського учбового округу з питань народної освіти 1901–1908 рр. – ДАВО. – Ф. Д. – 281 – Спр. 100 – Арк. 272